

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

FELÍCIA XAVIER VOLKWEIS

**O PAPEL DO REVISOR:
É PRECISO PEDIR AO ÓBVIO QUE SE JUSTIFIQUE**

Porto Alegre
2020

Felícia Xavier Volkweis

**O PAPEL DO REVISOR:
É PRECISO PEDIR AO ÓBVIO QUE SE JUSTIFIQUE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes
Endruweit

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Volkweis, Felícia Xavier

O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique / Felícia Xavier Volkweis. -- 2020.

134 f.

Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Revisão de textos. 2. Letramento acadêmico. 3. Escrita acadêmica. 4. Escrita enunciativa. I. Endruweit, Magali Lopes, orient. II. Título.

Felícia Xavier Volkweis

**O PAPEL DO REVISOR:
É PRECISO PEDIR AO ÓBVIO QUE SE JUSTIFIQUE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Porto Alegre, 28 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Alena Ciulla e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Dedico esta dissertação à professora Jandira,
que me ensinou, sem cessar, desde o momento
em que me deu à luz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, às forças que regem o universo e que colocaram cada coisa em seu lugar no tempo certo. Foram essas forças que me levaram a cruzar com as pessoas a quem agradeço a seguir.

Minha mãe, Jandira Xavier, e meu pai, Max Volkweis, que, depois de terem vivido de um tudo, ainda tiveram a coragem de se unir, mesmo que por pouco tempo, para trazer ao mundo a menina que tanto queriam.

Rosi Nara, minha madrasta, cujo afeto preencheu as lacunas que foram surgindo ao longo do meu crescer.

Frederico Xavier, meu irmão, meu defensor, o homem da casa, exemplo de como superar as horas mais difíceis com sorriso largo.

Tia Vera, Raque e Raíssa, onde tenho o amor familiar, amor esse que sempre sonhamos em ter de outrem, mas que, no fim das contas, encontramos em nós mesmas.

Maria Geny Ribeiro e Ariadne Kerber Horn, responsáveis por grande parte do meu letramento na infância, que de tempos em tempos chegavam à minha casa com um novo lote de livros infanto-juvenis, incluindo os inesquecíveis exemplares da Coleção Vagalume.

Lisi Padoin, minha psicóloga, que me ajudou a reduzir o peso da bagagem para seguir o meu próprio caminho de forma mais leve.

Os tantos professores que contribuíram para a minha formação. A primeira, minha própria mãe, mas principalmente: o professor Osvaldo, meu tio, ensinador das mais belas coisas do mundo; a Bia, minha professora na pré-escola, que reforçava os limites que eu recebia em casa; a professora Rosa, que, em uma escola pública interiorana, me deu a base para ter uma carreira na Letras; a professora Lucia Só, a primeira a me mostrar que a pesquisa seria um caminho possível; o professor Pedro Paulo Peixoto, meu grande incentivador, que tanto confia no meu trabalho; o professor Paulo Ledur, responsável pela minha primeira formação em Revisão de Textos, mas que, incansavelmente, segue me ensinando no cotidiano da profissão; a professora Alena Ciulla, que me mostrou os primeiros passos para o ingresso no mestrado; o professor Guto Leite, que me deu a oportunidade de ingressar na UFRGS, em uma especialização em Literatura Brasileira, onde tive a alegria de conhecer a professora Magali Endruweit, minha orientadora. Foi ali que ela me pegou pela mão e me ajudou a chegar até aqui.

Magali me ensinou tudo de novo: ler, escrever, ensinar, pesquisar. Ler com lápis na mão. Escrever com concretude. Ensinar partindo de um lugar teórico. Pesquisar para viver. E

ela também me ensinou a *conviver*: o primeiro lugar aonde ela me levou pela mão foi o seu grupo de pesquisa. Nesse espaço, fui acolhida e pude partilhar todas as alegrias e angústias do pesquisar e do viver. Jonas, Amelia, Renata, Raphaela, Mariana, Daniela, Aline e até mesmo os bebês Fernanda, Júlia e Alessandro – todos, de alguma forma, me ensinaram algo ao longo do mestrado, e eu serei sempre grata por isso.

Os colegas Matheus Tussi, com quem aprendi muito sobre revisão de textos; Camila Friso, minha parceira de dúvidas gramaticais e existenciais; Bianca Ractz, com quem partilho demandas e peripécias da vida de revisora; Juliana Paz, parceira de lamentações e comédias da vida privada; e Juan Acosta, que, desde os idos tempos de Fapa, nunca desiste de mim, sempre meu incentivador.

Paula Oliveira, irmã que o universo me deu, minha principal interlocutora, ouvinte atenta, como faz uma boa professora; Diego Pontes, que passou de aluno a melhor amigo (e até filho que meu pai queria ter tido); Karla Cunha, minha amiga mais maternalmente protetora; Aline Bento, parceira de café e boas reflexões; e todos os outros amigos dos quais precisei me afastar por conta do mestrado, mas que, de alguma forma, seguiram me alimentando com a amizade a distância.

Os alunos-clientes da Textuar, que me motivaram a levar esta pesquisa adiante; e os revisores e alunos participantes desta pesquisa, que, com suas narrativas, me ajudaram a desvendar o (não) óbvio.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me deu a oportunidade de cursar uma pós-graduação gratuita e de qualidade, e aos professores integrantes da banca examinadora, todos eles grandes inspirações.

*“A pergunta pode surpreender, como tudo o
que parece questionar a evidência, mas às
vezes é útil pedir à evidência que se
justifique.”
(Émile Benveniste)*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral averiguar o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente na graduação. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer a forma de trabalho dos revisores bem como a visão que eles têm sobre sua própria atuação nesse contexto; b) identificar quais são as demandas dos alunos de graduação ao contratar um revisor de textos; c) traçar um comparativo entre as expectativas dos alunos quanto ao trabalho do revisor e o trabalho que os revisores entregam a esses alunos para, então, compor uma síntese da atuação desse profissional nesse cenário. Perseguindo esses objetivos, primeiramente, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre: leitura e escrita, abordando desde seus conceitos básicos até o valor da interlocução nessas tarefas na universidade – onde se insere o revisor; e os diferentes olhares sobre o papel do revisor, o que inclui a visão de obras de referência, pesquisas acadêmicas e, por fim, o olhar da revisão sob o viés da escrita enunciativa, com base nos conceitos de Émile Benveniste. Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa interpretativa por meio de análise de narrativas; estas suscitadas em entrevistas com revisores de texto acadêmico e alunos de graduação que contrataram revisores para apoio de escrita acadêmica. A análise das falas desses participantes, apoiada pelas teorias apresentadas previamente, permitiu compreender que, quando atuando na graduação, o revisor de textos assume, pelo menos, quatro funções: leitor, revisor, interlocutor e mediador.

Palavras-chave: Revisão de textos. Letramento acadêmico. Escrita acadêmica. Escrita enunciativa.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the role of the proofreader in the academic environment, specifically in graduation courses. For that, three specific objectives were established: a) to know the proofreaders' way of work as well as their point of view on their activity in this scenario; b) to identify the students' demands when hiring a proofreader; c) to make a comparison between the students' expectations regarding the proofreader's work and the final work that proofreaders offer to these students in order to synthesize the activity of this professional in this scenario. To reach these objectives, firstly a bibliographic research was carried out about: reading and writing, approaching since the most basic concepts until the value of interlocution in these tasks in the university – where the proofreader is included; and the different perspectives on the role of the proofreader, comprising reference books, academic researches and, finally, editing under the perspective of enunciative writing, based on Émile Benveniste's concepts. Afterwards, a qualitative interpretative research through narrative analysis was carried out; the narratives were elicited during interviews with proofreaders who use to edit academic texts and university students who hired proofreaders for support on academic writing. The analysis of the participants' narratives, based on the theory previously presented, allowed to comprehend that, when acting in the graduation environment, the proofreader assumes at least four functions: reader, proofreader, interlocutor and mediator.

Keywords: Proofreading. Academic literacy. Academic writing. Enunciative writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LEITURA E ESCRITA: O PONTO DE PARTIDA EM DIREÇÃO À REVISÃO	17
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS DO LER E DO ESCREVER .	17
1.2 LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO	19
1.2.1 Ler e escrever com o outro: possibilidades de interlocução	24
2 OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O PAPEL DO REVISOR	30
2.1 O REVISOR SOB O OLHAR DA BIBLIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA	31
2.1.1 O olhar das obras de referência	34
2.1.2 O olhar acadêmico	42
2.2 O REVISOR SOB O OLHAR DA ESCRITA ENUNCIATIVA	51
2.2.1 A lente através da qual passei a mirar o revisor: uma concepção de língua	52
2.2.2 O lugar em que avistei o revisor: uma concepção de escrita	57
2.2.3 O espaço que o revisor preenche: uma concepção de revisão enunciativa	62
3 NARRAR PARA RESSIGNIFICAR: UM MÉTODO DE PESQUISA A SERVIÇO DA REVISÃO	66
3.1 A TEORIA DO NARRAR: DO RELATO DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	66
3.2 SUSCITANDO NARRATIVAS: A PRÁTICA COMO LÓCUS	68
4 DESVENDANDO FAZERES: A REVISÃO INTERPRETADA POR MEIO DAS NARRATIVAS	71
4.1 O QUE CONTAM OS REVISORES	71
4.1.1 Trajetórias da profissão: os diferentes caminhos que levam à revisão	72
4.1.2 Revisão de texto acadêmico: narrando o <i>modus operandi</i>	80
4.1.3 As expectativas em relação ao trabalho do revisor: da normalização à interlocução	88
4.1.4 O impacto do trabalho do revisor: a intervenção para além do texto	92
4.2 O QUE CONTAM OS ALUNOS	96

4.2.1 A relação entre aluno e escrita: ou onde cabe o revisor	97
4.2.2 O revisor sob o olhar do aluno: muito além de “policial da língua”	103
4.3 E O QUE VEJO ATRAVÉS DA LENTE ENUNCIATIVA.....	111
4.4 ENFIM, O (NÃO) ÓBVIO DESVENDADO: O PAPEL DO REVISOR DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Convite de participação da pesquisa	130
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131
APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas com revisores.....	133
APÊNDICE D – Roteiros das entrevistas com alunos	134

INTRODUÇÃO

O papel do revisor de textos, para muitos, parece ser óbvio: rever, olhar atentamente, ver mais uma vez, assegurar que o outro fez bem feito tudo aquilo que se dispôs a fazer. Mas esse fazer bem feito, segundo o senso comum, tem estreita relação com os aspectos formais da língua, com as questões pontuais da norma-padrão.¹ Revisão é, portanto, sinônimo de normativismo. O revisor, por sua vez, é considerado um policial da língua, que faz cumprir as normas gramaticais, como o nomeou o escritor Rubem Alves (2009). No entanto, olhando do lugar de revisora que ocupo hoje, me parece que há mais do que isso. Conheçamos esse meu lugar.

Antes mesmo de entrar na graduação em Letras, iniciei minha carreira como docente de inglês em um pequeno curso de idiomas na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Em 2009, concluí minha licenciatura em Português, Inglês e Literaturas com um único propósito: ser professora de Inglês. De fato, por cerca de dez anos, lecionei Inglês e um pouco de Português em diferentes instituições, públicas e privadas, em diferentes níveis de ensino. A sala de aula passou a ser o meu lugar. Ali eu me sentia útil, eu via o resultado do meu trabalho, e as recompensas vinham de inúmeras formas: os alunos eram gratos por aprendermos juntos uma nova língua; eram afetuosos porque naqueles espaços aprender uma língua era uma ótima desculpa para falarmos de nós mesmos; aprender uma língua era, na verdade, compartilhar o viver, conviver.

Nesse ponto eu já podia reconhecer que, lá no início da minha fase adulta, eu não deveria ter lutado tanto tempo contra a docência, uma profissão arraigada na família – mãe, tio, primos também eram professores. A casa onde vivi até me tornar gente havia sido uma escola. Foi isso que vim a perceber anos depois. Mas o mergulho na docência foi tão profundo que, depois de um bom tempo imersa em sala de aula, uma ponta de cansaço se abateu sobre mim. Os últimos anos haviam sido dedicados ao seguimento da minha formação, mas também a uma escola que oferecia aulas 24 horas por dia, o que me rendia turmas inclusive na madrugada. Esgotada, ao deixar essa instituição, decidi que me daria algumas semanas de férias do trabalho; tudo que eu faria seria concluir uma especialização em Educação a Distância que estava em andamento.

¹ A *norma-padrão*, como explica Carlos Alberto Faraco (2008), é o resultado de uma tentativa de uniformização da língua empreendida no século XIX. Diante do desejo de viver em um país branco e europeu, para combater a variação do português popular, “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo [...]” (FARACO, 2008, p. 78). O excessivo artificialismo desse padrão, porém, impediu que ele se estabelecesse de forma integral entre os brasileiros, surtindo maior efeito na língua escrita do que na língua falada. Apesar disso, ainda há quem a defenda.

Poucas semanas depois, porém, um amigo professor de uma universidade, sabendo de minha suposta ociosidade, perguntou se eu poderia revisar a dissertação de mestrado de um dos seus alunos. Eu – que era professora, não revisora – sequer sabia cobrar por aquele serviço, mas aceitei. Ao pesquisar sobre o mercado de revisão para atender a esse pedido, vi diante de mim um mundo novo. Era o mundo da revisão. E meu plano de tirar férias foi deixado de lado. Em poucos meses, eu tinha oficialmente uma empresa de revisão e muito a aprender. Algo até então impensado para a minha carreira.

A partir daí, passei a divulgar meus serviços para o público em geral, desde editoras até estudantes acadêmicos. Nessa tarefa, pude contar também com uma rede de relacionamento, criada antes de tudo isso ter início, com professores universitários que passaram a me indicar aos seus alunos. Por conta dessas indicações, gradativamente, minha demanda de trabalho foi sendo preenchida pela revisão de textos acadêmicos. Os alunos, então meus clientes, solicitavam a revisão de artigos, projetos, monografias, dissertações e teses.

Mas os alunos da graduação, em especial, tinham uma característica em comum: muitas dúvidas. Dúvidas sobre como escrever um texto acadêmico; dúvidas sobre as exigências de seus professores a respeito do texto a ser produzido; dúvidas sobre as normas a serem seguidas; dúvidas sobre como o revisor poderia auxiliá-los – muitos, inclusive, acreditando que o revisor poderia fazer o trabalho por eles; e, pior, dúvidas sobre o sentido de toda essa escrita cobrada pela academia, senão pela razão de obter uma nota a fim de aprovação. Desde 2012, quando passei a atuar profissionalmente no campo da revisão, esse cenário se mantém exatamente assim.

Esse é, portanto, o lugar de onde falo. Analisando essa realidade, percebo que, diante da dificuldade de atender às exigências de escrita colocadas pela academia, os alunos têm buscado apoio fora dela, seja com revisores, professores particulares ou orientadores independentes. Todos esses profissionais acabam sendo agentes no processo de ensino de leitura e escrita que vive o aluno universitário. E se os alunos encontram esse apoio no revisor, temos evidência de que, nesse espaço da graduação, ele faz (ou pode fazer) bem mais do que apenas adequar textos a normas.

Nos diferentes cenários em que o revisor atua, em muitos casos ele de fato precisará extrapolar a mera “correção” do texto. Primeiramente, porque há diferentes níveis de revisão, como veremos mais adiante. No ramo editorial, por exemplo, a revisão pode ser meramente ortográfica; ou, antes disso, ela pode ser uma preparação, o chamado *copydesk*, que faz intervenções na estrutura e no conteúdo do texto; ou ela pode ser técnica, que envolve até mesmo questões de diagramação da obra. Já no campo da publicidade, o revisor tem menos

liberdade para fazer interferências; é preciso centrar-se mais na correção básica e manter as estratégias de comunicação com o público-alvo, geralmente provenientes de um projeto de marketing que prevê o uso de um determinado estilo para aquela peça comunicativa. E seria possível enumerar muitos outros meios onde ele atua, meios esses cujas características enformam seu trabalho.

O trabalho do revisor é, portanto, moldado conforme as comunidades de prática² em que ele atua. A depender do meio, as exigências de sua atividade serão mais ou menos complexas. Logo é fundamental que ele saiba de onde partir, onde se apoiar para atender às expectativas de um determinado público. Para isso, existem alguns manuais de revisão disponíveis no mercado que servem de apoio aos profissionais. No entanto, nessas obras, como veremos, a função do revisor não vai muito além da correção da forma da escrita, entre vírgulas, grifos e normas. Nelas constam lições de redação, técnicas de revisão e até diagramação; seu foco é, em grande parte, o mundo editorial. Decerto os manuais são importantes para o desempenho do trabalho, afinal, é sim função do revisor corrigir a forma da escrita, e o mercado editorial necessita de atenção. Contudo, olhando a partir do lugar que ocupo, entendo que o trabalho em certos campos está para além da forma, da norma, do livro. Esse me parece ser o caso da universidade, mais especificamente os cursos de graduação.

Partindo da minha atuação como revisora de textos acadêmicos, surge, então, a pergunta que norteia a minha pesquisa: *que dimensão tem o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente nos cursos de graduação?* A resposta a essa pergunta, se dada por quem mira de fora, de um outro lugar, pode parecer óbvia, “[...] como tudo o que parece questionar a evidência, mas às vezes é útil pedir à evidência que se justifique” – afirmação de Benveniste (2005a, p. 284) que inspira o título deste trabalho. Há muito o que desvendar nesse ínterim. Para responder a essa pergunta, então, surgem outras questões preliminares. Por um lado, o que os alunos da graduação esperam do revisor de textos? Por outro, como os revisores de textos acadêmicos definem seu próprio papel nesse meio? Como eles fazem esse trabalho

² Segundo Jean Lave e Etienne Wenger (1991), que cunharam essa expressão, uma *comunidade de prática* refere-se a um grupo de pessoas que compartilham um mesmo engajamento social. Diferentemente de uma comunidade tradicional, que é determinada geograficamente ou por uma população, uma comunidade de prática é definida simultaneamente pelos membros que a integram e pela prática social em que estão engajados. Um indivíduo pode integrar diferentes comunidades de prática e participar delas de formas mais ou menos intensas. Pessoas que jogam em um determinado time de futebol, que frequentam um grêmio estudantil regularmente, ou colegas de trabalho são exemplos de comunidades de prática. As inúmeras formas como as pessoas se comportam, como aprendem, como falam e o que fazem emergem dessas atividades conjuntas (ECKERT; MCCONNELL-GINNET, 1992). No caso desta pesquisa, quando digo que o trabalho do revisor é moldado conforme a comunidade de prática onde ele atua, me refiro, por exemplo, a editoras, empresas de publicidade, universidades, escolas, entre outras.

especificamente? Em outras palavras, como esse profissional transita nas práticas sociais acadêmicas?

Diante desses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é averiguar o papel do revisor de textos nos cursos de graduação. Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer a forma de trabalho dos revisores bem como a visão que eles têm sobre sua própria atuação nesse contexto; b) identificar quais são as demandas dos alunos de graduação ao contratar um revisor de textos; c) traçar um comparativo entre as expectativas dos alunos quanto ao trabalho do revisor e o trabalho que os revisores entregam a esses alunos para, então, compor uma síntese da atuação desse profissional nesse cenário. Perseguindo esses objetivos, além de uma pesquisa bibliográfica que serviu como embasamento teórico, desenvolvi uma pesquisa qualitativa interpretativa por meio de análise de narrativas; estas suscitadas em entrevistas com revisores de texto acadêmico e alunos de graduação que contrataram revisores para apoio de escrita acadêmica.

A motivação inicial para esta pesquisa, como evidenciei, foi desvendar o meu próprio fazer. Afinal, como diz o linguista Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 85), “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Mas, ao me filiar à Linguística Aplicada, que cada vez mais se propõe a ser uma área transdisciplinar, ampliei essa motivação. Espero, agora, que os achados desta pesquisa nos auxiliem a compreender o trabalho dos revisores de texto acadêmico como um todo e, além disso, se somem aos resultados das pesquisas que têm um olhar diferenciado para esse profissional do texto, que hoje transita nos diferentes campos, desde o editorial até o educacional. Encontrei motivação também na possibilidade de olhar para a revisão através de uma lente diferente: a maioria dos estudos sobre o tema é pautada na perspectiva dialógica, integrando a Análise do Discurso; aqui, porém, me proponho a pensar a revisão sob a ótica da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste. Minha intenção com essa visada diferente não é invalidar ou discordar de estudos realizados anteriormente, mas sim contribuir com uma perspectiva que percebe o revisor como um sujeito que preenche a solidão que permeia a escrita e colabora com o retorno do sentido.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. Primeiramente, discorro sobre leitura e escrita, que servem como ponto de partida para tratar de revisão. Nesse momento, trato dos princípios do ler e escrever bem como de leitura e escrita em contexto acadêmico, culminando em um apanhado do valor da interlocução em tarefas de leitura e escrita – onde se insere o revisor. No segundo capítulo, trago diferentes olhares sobre o papel do revisor, tanto de manuais de revisão quanto de pesquisas acadêmicas que de alguma forma ressaltam o papel ampliado do revisor. Ainda nesse capítulo, apresento o meu olhar sobre

a atividade de revisão, isto é, o revisor sob o viés da escrita enunciativa, concepção à qual me filio e que baliza não só esta pesquisa, mas também o meu fazer profissional. Além de uma revisão bibliográfica, até esse ponto conheceremos ao menos uma parte do percurso que o revisor fez antes de chegar no espaço universitário. No terceiro capítulo, descrevo o método de pesquisa que escolhi para conhecer a opinião dos revisores e dos alunos sobre o fazer desse profissional no meio acadêmico. Em seguida, no quarto capítulo, faço uma análise das narrativas suscitadas nas entrevistas com os revisores e alunos, o que culminará em uma síntese do papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente nos cursos de graduação. Por fim, no quinto capítulo, teço as considerações finais sobre esta pesquisa e encaminho sugestões para pesquisas futuras.

1 LEITURA E ESCRITA: O PONTO DE PARTIDA EM DIREÇÃO À REVISÃO

“Tudo está aí: ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra.”
(Émile Benveniste)

Escrita pressupõe leitura: esse me parece ser o ponto de partida ideal para tratar de revisão de texto. E a epígrafe que abre este capítulo, nas palavras do linguista Émile Benveniste (2014, p. 180), anuncia desde já que leitura e escrita, apesar de serem dois sistemas significantes distintos, são um único processo no homem. Sendo a escrita o objeto de trabalho do revisor, o é também a leitura. E não menos seriam leitura e escrita seus objetos no contexto universitário, espaço este onde se concentra esta pesquisa e no qual se espera que tais sistemas significantes sejam usados, socialmente, por professores e alunos. Diante desse imbricamento, portanto, neste primeiro capítulo discorro sobre leitura e escrita perfazendo um caminho que vai desde os conceitos de alfabetização e letramento, passando por leitura e escrita em contexto acadêmico, até chegarmos ao ato de ler e escrever em partilha com o outro, sendo esse outro inclusive o revisor, que é também um leitor – um leitor, porém, incomum.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS DO LER E DO ESCREVER

Falar de leitura e escrita implica compreender, primeiramente, a diferença entre alfabetização e letramento, que são conceitos primordiais para a definição do papel do revisor de textos acadêmicos. Muito embora a alfabetização seja estritamente relacionada aos primeiros anos de formação escolar de um indivíduo e o foco desta pesquisa seja o ensino superior, partindo da compreensão desse conceito e dos estudos sobre letramento teremos ao menos noção das vivências relacionadas a leitura e escrita dos alunos na graduação. São essas vivências que muitas vezes levarão os alunos a buscar apoio fora da universidade, na figura do revisor de textos.

A comparação entre os conceitos de alfabetização e letramento recebeu ênfase após a publicação do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Tfofoni, conforme explica Magda Soares (1999) – professora emérita e criadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir daí, a palavra

“letramento” passou a ser usada por especialistas das áreas da educação e das ciências linguísticas, constituindo-se definitivamente como termo técnico.

De acordo com Soares (1999, p. 17), o letramento a que nos referimos hoje tem sua origem na tradução da palavra da língua inglesa *literacy*: “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)”. *Literacy* é a condição de ser *literate*, e *literate* significa ser educado, no sentido de ser capaz de ler e escrever. Portanto, *literacy* é a condição daquele que aprende a ler e escrever, mas incluindo nesse conceito “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas”, seja para o grupo social em que essa escrita é operada, seja para o indivíduo que aprende a usá-la. Isso significa que aprender a ler e escrever modifica o estado ou a condição de um indivíduo em diversos aspectos, inclusive do ponto de vista social. A palavra “letramento”, então, carrega consigo o valor social que a leitura e a escrita têm para os indivíduos.

A palavra “alfabetismo”, que significa estado ou qualidade de alfabetizado, apesar de disponível no léxico da língua portuguesa, não dava conta do pleno significado de letramento. Por isso, diante da necessidade de expressar uma nova ideia, optou-se por traduzir *literacy* e incluir uma nova palavra em nosso léxico. Isso porque, explica Soares (1999, p. 19), alfabetizado é “aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam”. A diferença entre alfabetismo e letramento só surgiu, portanto, quando surgiu uma nova realidade social: apenas saber ler e escrever não é mais suficiente; é imperativo saber fazer uso do ler e do escrever, bem como responder às exigências de leitura e escrita impostas pela sociedade.

Nesse sentido, segundo Soares (1999), um indivíduo pode não saber ler nem escrever, ou seja, ser analfabeto, mas apresentar certo nível de letramento. Se um adulto participa de um meio em que são compartilhados livros e revistas, se alguém lê para ele, se ele pede ajuda para interpretar placas, se vive na presença da leitura e da escrita; ou ainda se uma criança não alfabetizada vive em contato com livros infantis, gibis, interpreta suas ilustrações, convive com material escrito e tem um leitor de suas histórias, esses sujeitos já estão desenvolvendo certo nível de letramento. Daí a importância de se proporcionar, durante o processo de ensino-aprendizagem, o contato direto com leitura e escrita, tanto com crianças quanto com adultos.

Essa realidade levou os pesquisadores da área a concluir que o nível de letramento de um indivíduo está condicionado ao contexto social em que ele vive. Diante dessas conclusões,

eles passaram a combater o modelo de letramento denominado *autônomo*, que considerava que a escrita seria completa em si mesmo e que o contexto não interferiria nesse processo. Então, Brian Street (1984) – professor e antropólogo britânico, conhecido como um dos principais teóricos dessa área – deu início ao *modelo ideológico de letramento*, no qual não apenas a cultura, mas também as estruturas de poder de uma sociedade interferem nas práticas de letramento. Essa mudança de perspectiva é o que tem sido chamado de Novos Estudos de Letramento. Ao considerar que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais, de acordo com o modelo proposto por Street, não há um letramento, mas múltiplos letramentos. Essa distinção torna-se fundamental para as discussões em contextos de ensino de língua, desde a alfabetização até o meio universitário, assim como para este estudo sobre revisão em contexto educacional, como veremos mais adiante.

Street (2003) também vai defender a ideia de que qualquer discussão sobre letramento deve levar em conta o debate sobre práticas de letramento. Estas são, em resumo, formas de utilizar a escrita considerando o significado que é atribuído pelos envolvidos às tarefas de leitura e escrita em um determinado contexto. Nesse caso, o foco não é a escrita em si, mas a forma como as pessoas lidam com a escrita, os significados e as participações que constroem com ela e em torno dela.

Nesta pesquisa, trago à tona o conceito de letramento justamente porque me interessa não só o ato de escrever, mas também a relação dos alunos com a escrita, o contexto que os leva até o revisor de textos. Então, tendo esclarecido que leitura e escrita envolvem não apenas as ditas habilidades de ler e escrever, mas principalmente as relações sociais que se estabelecem em torno dessas práticas, olhemos a partir de agora para a leitura e a escrita no meio acadêmico.

1.2 LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO

Uma vez que os usos que fazemos da escrita diferem conforme o contexto em que estamos inseridos, há também múltiplos letramentos, como dito anteriormente. Daí a possibilidade de falarmos sobre letramento acadêmico. Nesse âmbito, e diante da maior facilidade de acesso ao ensino superior nos últimos anos, diversos estudos têm sido desenvolvidos partindo da análise da escrita de estudantes universitários e das relações que se instauram nesse meio envolvendo as práticas de letramento – de onde emergiu um novo campo: os Estudos de Letramentos Acadêmicos, alinhados aos Novos Estudos de Letramento. Uma das principais motivações para essas pesquisas é a recorrente reclamação por parte dos professores

de que os alunos universitários não sabem escrever, assim como, do outro lado, os alunos afirmam não saber exatamente quais são as expectativas de seus professores nem como lidar com os textos solicitados na academia. Inclusive, foram falas como essas que motivaram esta pesquisa: o aluno procura o revisor na expectativa de obter ajuda para atender às expectativas dos seus professores, assim como os professores indicam revisores aos seus alunos alegando que eles não sabem escrever de acordo com o que a universidade espera.

Não raras vezes, a inserção de disciplinas voltadas ao ensino da língua portuguesa em cursos de graduação que não o de Letras ocorre com base na crença de que o nível de conhecimento dos alunos calouros ainda é insuficiente para o seu bom desempenho acadêmico – e de fato é, mas para muito mais do que isso, já que conhecer sua língua é conhecer-se, é encontrar-se no mundo, motivo suficiente para que a estude sempre. Por isso, a inclusão dessas disciplinas é vista como meio para corrigir falhas no ensino pelo qual o aluno passou ao longo de sua vida escolar e reparar o conhecimento. Contudo, estudos voltados ao letramento acadêmico já refutam a tese de que os alunos chegam à universidade sem saber escrever textos; eles não sabem, na verdade, escrever textos que atendam às expectativas daquela comunidade de prática, como dito anteriormente. Conheçamos, então, alguns desses estudos, cujos resultados nos ajudarão a pensar no papel que exerce o revisor nesse meio.³

Mary Lea e Brian Street (1998), por exemplo, deram importantes contribuições nesse sentido a partir dos resultados de uma pesquisa que considera as expectativas e interpretações de professores e alunos sobre as atividades envolvendo escrita no ensino superior. Por meio de entrevistas, eles identificaram três formas de alunos e professores olharem para a escrita dos alunos. A primeira é focada nos alunos e sugere que eles não têm um conjunto básico de habilidades para escrever na academia. Esse modelo, segundo Lea e Street (1998), não leva em conta a interação do aluno com práticas institucionais e baseia-se no princípio subjacente de que o conhecimento é transferido em vez de mediado ou construído por meio de práticas de escrita. A segunda, identificada mais claramente pelos alunos, é derivada da interação entre aluno e professor e envolve questões de compreensão do enunciado das atividades, *feedback* do professor sobre os trabalhos dos alunos e a importância da própria identidade dos alunos como escritores em vez de simplesmente a aquisição de competências para se tornar um escritor acadêmico. A terceira refere-se ao nível institucional e diz respeito às implicações de procedimentos de modularidade, avaliação e procedimentos universitários na escrita dos

³ Discorro aqui sobre algumas pesquisas fundamentais para chegar ao objetivo desta pesquisa, porém, além dessas, diversas outras ainda poderiam ser citadas, tais como as de Brian Street (2010), Marildes Marinho (2010), Adriana Fischer e Maria Dionísio (2011) e Luanda Sito e Angela Kleiman (2017).

alunos. De acordo com Lea e Street (1998), esses três temas – amplamente focados nos estudantes, na interação aluno-tutor e na instituição – precisam ser examinados mais detalhadamente. Todos envolvem relações de poder e autoridade e simplesmente não são redutíveis a aptidões e competências necessárias para a entrada e o sucesso na comunidade acadêmica.

Os dados dessa pesquisa também evidenciaram que tutores e professores demonstraram certa dificuldade em explicitar como seria um argumento bem desenvolvido em uma tarefa escrita, o que fica claro no depoimento de um dos tutores: “eu sei o que é um bom ensaio quando o vejo, mas não sei explicar como se escreve um bom ensaio”⁴ (LEA; STREET, 1998, p. 163). Segundo os autores, é possível perceber as instituições de nível superior como espaços de discursos e de disputa de poder, nos quais estudantes precisam adotar estratégias identitárias para criar um repertório de práticas linguísticas diversificadas e apropriadas para cada espaço e momento. Assim, a alternância identitária e o repertório diversificado de práticas linguísticas caracterizam frequentemente conflitos afetivos e identitários nos estudantes.

Mary Lea (2004), a partir de pesquisas que tratam da complexa relação entre escrita e aprendizagem, realizou um estudo de caso de um curso de pós-graduação on-line para exemplificar alguns princípios do desenvolvimento de cursos. Nesse trabalho, ela ressalta a necessidade de compreender as diferentes formas como alunos e professores interpretam e se envolvem com os textos relacionados ao estudo, não apenas os de avaliação. Questões de negociação de sentido, língua e identidade estão envolvidas nos contextos de ensino e aprendizagem da academia. Portanto, participar de novas práticas de letramento significa participar de práticas e processos institucionais, independentemente do curso, do nível e das tecnologias usadas para mediar esses textos. A forma como o indivíduo se envolve nessas práticas não depende apenas de conhecimentos tácitos sobre a instituição, seu discurso e gêneros textuais, mas sim de uma compreensão do significado dessa participação, das atividades de leitura e escrita que ele realiza, em diferentes contextos e por diferentes razões, tanto como aluno quanto como professor (LEA, 2004).

Essas duas pesquisas nos mostram que o trabalho com textos na universidade deveria ser dotado de sentido, não apenas de forma. Não basta que o aluno conheça o gênero “artigo acadêmico” e suas características se ele não compreende o sentido dessa tarefa de escrita. E esse sentido aqui referido está para além da escrita utilitária⁵, voltada à mensuração do

⁴ Tradução livre de: “I know a good essay when I see it but I cannot describe how to write it”.

⁵ Expressão utilizada por Magali Endruweit (2006) em sua tese de doutorado, sobre a qual discorro mais detalhadamente no item 2.2.3.

aprendizado esperado pela instituição; o sentido, nessas pesquisas, refere-se ao valor social desses textos, ao fato de que eles são escritos para construir conhecimento a partir de conhecimentos preexistentes. Mas construir com base no que já foi/está construído implica relações de poder, que precisam ser mediadas.

Nesse ponto, Marisa Grigoletto (2011, p. 91)⁶, colocando-se no lugar do aluno, questiona: “qual a diferença entre implicar-se com o saber sem desprezar as expectativas de nosso entorno e se limitar a tentar atender o que o ‘mestre’ supostamente quer?”. O aluno que ingressa no ensino superior precisa, de pronto, encontrar a medida exata entre as demandas dos mestres – leia-se mestre como teorias, autores, normas vigentes, gênero textual, orientador etc. – e a preservação da sua subjetividade⁷. Essa necessidade de adaptação, segundo a autora, leva ao surgimento de duas concepções de escrita acadêmica: uma que engessa e uma que mobiliza.

Mas, antes de falar de escrita acadêmica em si, Grigoletto (2011) destaca que é imperativo falar sobre leitura. Para a autora, “[...] uma primeira ‘entrada’ possível no mundo do saber universitário é ‘lermos’ tudo o que está escrito e tudo o que os mestres falam como textos sem ‘furos’ aos quais nada falta” (GRIGOLETTO, 2011, p. 93). Nessa primeira fase de encantamento, a escrita dos mestres é vista como perfeita, ordenada, sem falhas; os alunos apenas a reverenciam. Porém, à medida que os estudantes se tornam melhores leitores, melhores alunos, mais críticos e atentos, eles veem que sempre há lacunas não percebidas pelo autor que podem ser preenchidas pelo leitor. Na verdade, como diz Grigoletto (2011, p. 93), “todo bom texto tem buracos”.

Portanto, para que um aluno construa um bom texto, a condição primeira é a leitura que enxerga buracos, que atribui sentidos e movimentação a uma suposta ordenação. Essa será uma leitura mobilizadora, explica a autora. Uma escrita implicada com o saber exige que, antes, sejam realizadas leituras igualmente implicadas com o saber, ou seja, leituras que encontrem os buracos, proponham novas interpretações, e não leituras definitivas, dogmáticas, já consagradas (as chamadas “leituras dos ‘mestres’”), que não permitem a contribuição do leitor

⁶ Marisa Grigoletto é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e professora colaboradora sênior da Universidade de São Paulo. O texto aqui citado integra a obra *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*, sob coordenação de Claudia Riolfi e Valdir Barzotto (2011). Inspirados em *A divina comédia*, de Dante Alighieri, nessa obra os autores abordam o sofrimento pelo qual passam os pesquisadores no que se refere à escrita na tentativa de “[...] transformar a tragédia costumeira da produção de conhecimento em uma divina comédia” (RIOLFI; BARZOTTO, 2011, p. 8).

⁷ Cabe ressaltar que, neste caso, a autora não se refere ao conceito benvenistiano de *subjetividade*, que é determinada pelo status linguístico de pessoa e sobre o qual discorrerei em detalhes no item 2.2.1. Aqui Grigoletto se refere à possibilidade de o sujeito manifestar-se tanto individual quanto coletivamente como ele mesmo durante as instâncias do ensino.

(GRIGOLETTO, 2011, p. 94). Acima de tudo, é possível entender esses buracos como uma chance para o outro se colocar no texto, uma brecha para a interlocução.

Uma vez que há duas concepções de leitura, a escrita, refletindo-as, também pode ser assim classificada. Logo, para Grigoletto (2011), há uma escrita burocrática e uma escrita mobilizadora.⁸ Na primeira, o autor (que é o aluno) não escreve para um leitor externo, mas sim ao que veio antes, ao “mestre”. Ele não olha para frente, apenas para trás. Assim, não se estabelece relação entre autor e leitor por meio da escrita; a relação se dá entre um leitor dos mestres e os mestres. Além disso, não há marcas do autor; ele apenas segue um modelo de trabalho, uma forma e, ao final do curso, terá entregado muitas “fornadas” de texto, todos muito parecidos. Já na escrita mobilizadora o autor olha para trás – para os textos lidos, as teorias, os mestres –, porém apenas para mobilizar o que veio antes. Dessa maneira, ele pode criar algo novo a partir do já feito para oferecer ao seu leitor. Ele se implica com o saber e, por isso, se implica subjetivamente. Também, esse autor reconhece que as faltas existem, que a escrita não dá conta de tudo dizer e, assim, se responsabiliza por elas e pelos seus resultados (GRIGOLETTO, 2011). Afinal, são essas falhas e, mais ainda, a impossibilidade de preenchê-las por completo que nos motiva a escrever.⁹

Nessa realidade acadêmica, portanto, como afirma Raquel Fiad (2013), os calouros muitas vezes têm, sim, o domínio da língua, mas eles não são ensinados a ler e escrever nesse novo espaço, de acordo com essas novas exigências. Letramento – isto é, relacionar-se socialmente com práticas de leitura e escrita de acordo com o esperado em um determinado contexto – é um processo contínuo. Ao ingressarem na universidade, os alunos são incumbidos de dizer algo por meio de sua escrita, porém sem saber como, instaurando-se, assim, uma tensão entre docente e discente. São as chamadas “práticas do mistério institucional”, nome dado por Theresa Lillis (2001) à falta de explicação e clareza por parte dos professores quanto às tarefas de escrita cobradas de seus alunos, caso em que o nível de letramento exigido pela universidade está acima do nível de letramento do estudante. Assim, por não reconhecer que existem diferentes letramentos, situados socialmente, emerge o discurso de que os alunos chegam à universidade sem saber escrever, o que na maioria das vezes não é uma realidade, como pudemos ver a partir das pesquisas apresentadas até aqui.

⁸ No item 2.2, com base na tese de Endruweit (2006), discorrerei sobre a escrita utilitária e a escrita enunciativa, às quais as concepções de Grigoletto podem se somar para que pensemos a respeito da escrita cobrada em contexto universitário.

⁹ Sobre esse assunto, sugiro a leitura do artigo *O não saber que faz a escrita*, de Endruweit e Netto (2020).

Mas há, por outro lado, estudos que se dedicam a encontrar formas de amenizar essa tensão entre aluno professor ou, pelo menos, compreender as saídas que os alunos encontram para esclarecer essas “práticas do mistério”. Voltemo-nos a esses estudos, entre os quais finalmente chegaremos ao foco desta pesquisa, o revisor.

1.2.1 Ler e escrever com o outro: possibilidades de interlocução

Pensando em soluções para esses conflitos, diversos pesquisadores da área, além de refutarem o senso comum de que os alunos não sabem escrever na universidade, encaminham propostas que podem colaborar para desvendar os mistérios institucionais. Entre essas pesquisas, a seguir, descrevo algumas que compartilham um mesmo resultado, algo que muito contribui para o que parece ser o papel do revisor de textos na academia: o valor da interlocução.

Primeiramente, destaco o trabalho de Theresa Lillis em sua obra intitulada *Student Writing: Access, Regulation, Desire* (2001), no qual ela descreve sua pesquisa realizada, por três anos, com alunos de ensino superior sobre suas experiências com escrita acadêmica. Diante da limitação de participação dos estudantes menos familiarizados com as convenções acadêmicas causada pela escassez de diálogo com os professores de escrita, o propósito de Lillis com esta pesquisa é colaborar para a redução da exclusão acadêmica, especialmente pela falta de domínio de um capital linguístico apropriado. Para a autora, esse cenário pode ser comparado a um jogo que os alunos devem jogar, mas sem conhecer as regras. A fim de reduzir essa limitação de participação, com base nos resultados obtidos por meio dessa pesquisa, Lillis defende o uso de *talkback*, ou seja, conversa, em vez de *feedback*, que é uma mera retroalimentação, sobre os textos produzidos pelos alunos para o aperfeiçoamento da escrita. Em outras palavras, é o diálogo entre professor e aluno que serve para dar significado à produção escrita, numa sequência de escrita, reflexão e reescrita (LILLIS, 2001).

No mesmo sentido, Raquel Fiad, em seu trabalho intitulado *A escrita na universidade* (2011), observou o que calouros do curso de Letras disseram sobre sua escrita antes de ingressarem na universidade em comparação ao que se espera deles no contexto acadêmico. Após a conclusão de uma disciplina voltada ao ensino de texto acadêmico, a autora pediu que os alunos fizessem uma comparação entre “como eu escrevia” e “como eu devo escrever”. Assim, ela pôde identificar práticas de escrita que estavam em conflito com as práticas do letramento acadêmico no início da graduação. Entre seus achados, interessa-nos principalmente o seguinte: quando os alunos passam a refletir sobre seus textos e dar importância ao seu leitor,

isto é, ao seu interlocutor, mudanças se instauram na escrita – algo que, segundo a autora, não era levado em conta antes do ingresso na universidade, em outras etapas escolares.

Cabe citar também a tese de doutorado de Maristela Juchum, que, entre outros trabalhos sobre letramento, serviu como referência para a os primeiros passos desta pesquisa de mestrado. Intitulada *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade* (2016), a tese de Juchum teve por objetivo compreender de que maneira uma pedagogia de projetos para o planejamento do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita na universidade atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos. Apoiada nos métodos de pesquisa etnográficos, a autora constatou que os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Por meio dessa colaboração, os estudantes se engajaram nas práticas de letramento acadêmico valendo-se especialmente do diálogo, do fazer juntos, do negociar as decisões, impondo novos modos de fazer e dizer na universidade.

As pesquisas citadas até aqui comprovam a importância da participação de interlocutores nas práticas de leitura e escrita em contexto universitário, pois eles atuam como colaboradores no processo de letramento acadêmico dos alunos. Essas pessoas recebem o título de *mediadores de letramento*, expressão cunhada por Theresa Lillis e Mary Jane Curry (2006) para se referir a quem se dispõe a auxiliar outras pessoas a interagir com textos escritos, formal ou informalmente, cobrando ou não por isso.

A ideia de mediação de letramento, contudo, não é algo novo. Desde a Antiguidade, quando a alfabetização era um raro privilégio, já existiam pessoas dispostas a servir de escribas aos que não sabiam ler nem escrever. No Egito, por exemplo, como conta Steven Fischer (2006) ao narrar a história da escrita, eles eram responsáveis por dar acesso cotidiano à leitura e à escrita para os iletrados e, por isso, assumiam grande parte dos cargos administrativos. Sendo assim, por conta de sua formação e grande utilidade à sociedade, os escribas ocupavam uma alta posição da pirâmide social, sendo vistos com muito respeito.

Com o passar dos séculos, mesmo com maior acesso à alfabetização, seguimos convivendo com pessoas dispostas a nos ajudar na interação com textos escritos, independentemente de nosso histórico escolar, em situações mais ou menos formais. Um advogado que interpreta a sentença do juiz ao seu cliente, uma mãe que explica ao filho como fazer o dever de casa, um gerente financeiro que esclarece as cláusulas de um contrato bancário

– todos esses desempenham a função de mediadores de letramento. E ainda é possível encontrar quem venda serviços de leitura e escrita a pessoas com baixo nível de letramento.¹⁰

Inclusive, no campo da literatura, são muito valorizados os mediadores de leitura, ou “mediadores do livro”, como os denomina Michèle Petit (2013, p. 144) – antropóloga francesa que investiga a influência da leitura na vida das pessoas, especialmente como uma atividade de resistência e formação de identidade. O mediador, nesse caso – que pode ser um professor, um bibliotecário ou apenas alguém que ama ler – é especialmente importante para pessoas que não tiveram acesso a livros em casa ou não tiveram a oportunidade de ouvir histórias de seus pais, por exemplo. Ao encontrar um mediador, que é um “iniciador” no mundo da leitura, a relação do indivíduo com os livros se modifica (PETIT, 2013, p. 25). A tarefa dos mediadores do livro, segundo Petit (2013), é facilitar às pessoas o acesso aos seus direitos culturais, entre os quais estão o direito ao saber, à informação, à sua própria história e à sua cultura de origem. E, mais do que isso, ao levar a literatura a um leitor iniciante, o mediador leva também o direito de autodescoberta e construção de si mesmo com a ajuda de textos, não raras vezes, escritos em ambientes muito diferentes daqueles em que o leitor está inserido. Esse trabalho dos mediadores de leitura, como é de se esperar, também tem o poder de reconciliar a relação desses novos leitores com a escrita e o aprendizado.¹¹

Embora no campo da literatura a atuação dos mediadores seja frequente e reconhecida, há poucos estudos que tratam dos mediadores de letramento no âmbito acadêmico.¹² Entre eles, está o estudo etnográfico de Lillis e Curry (2006) cujo objetivo era acompanhar as interações entre alunos universitários multilíngues e mediadores de letramento na produção de textos a serem publicados em língua inglesa. Motivadas pela pressão exercida sobre os estudantes para que publiquem artigos acadêmicos em inglês, a intenção das autoras era contribuir para a compreensão da atividade dos mediadores e defender que a significativa influência dessas pessoas precisa ser reconhecida. Ao longo do estudo, Lillis e Curry (2006) classificaram os mediadores de letramento em três categorias:

- 1) Profissionais da academia: pessoas que trabalham nas universidades ou nos centros de pesquisa e que podem ser subdivididas em três tipos: um acadêmico geral, que não é da mesma área que o autor do texto; um *expert* da disciplina, que compartilha

¹⁰ Um exemplo é o trabalho de Judy Kalman (1999), que mostra como se dá a relação entre clientes e escribas na Cidade do México.

¹¹ Para uma ampla noção dos múltiplos vieses que abrange o trabalho dos mediadores, sugiro a leitura da obra *A arte de ler: ou como resistir à adversidade* (2010), de Michèle Petit.

¹² Alguns exemplos são os trabalhos de Olga Dysthe (2002), Joy Burrough-Boenisch (2003) e Yongyan Li e John Flowerdew (2007).

o mesmo nível de conhecimento disciplinar e interesses do autor; ou um especialista subdisciplinar, que pertence ao mesmo campo de especialidade que o autor. Dos 248 mediadores envolvidos no estudo, 73% pertenciam a essa categoria.

- 2) Profissionais da linguagem: pessoas cuja profissão tem como foco a língua em que os textos serão publicados, que no caso era o inglês. Esse grupo inclui tradutores, editores e revisores, além de professores de Língua Inglesa. Esses profissionais somaram 24% dos mediadores identificados na pesquisa.
- 3) Não profissionais: pessoas cujo envolvimento no texto se deu por conta de uma relação pessoal com o autor e algum conhecimento da língua em questão. Podem ser, portanto, amigos, companheiros, familiares dos autores. Apenas 3% dos mediadores foram classificados nessa categoria.

Embora as autoras tenham se detido mais ao primeiro grupo, que abrange os profissionais da academia, elas puderam constatar que a forma como esses mediadores influenciam os textos varia significativamente. Uma distinção, porém, ficou mais evidente: os dois últimos grupos – profissionais da linguagem e não profissionais – focam mais em revisões no nível da sentença e da tradução, enquanto o primeiro grupo orienta questões voltadas ao conteúdo e ao meio de publicação. Essa categorização é importante porque demonstra em que tipo de atividade esses sujeitos acreditam estar envolvidos. As autoras ressaltam ainda que a mediação de textos acadêmicos não é uma ação neutra; ao contrário, ela envolve participantes com status desiguais. Em muitos casos, os mediadores de letramento ocupam uma posição que transita entre diferentes comunidades, influenciando oportunidades para publicação dos textos em foco.

Nessa categorização dos mediadores de letramento feita por Lillis e Curry (2006), o revisor de textos integra o segundo grupo, o dos profissionais da linguagem, que representam pelo menos um quarto dos participantes da pesquisa. Segundo os achados das autoras, esse grupo dedica-se mais ao aprimoramento formal do texto do que às questões de conteúdo, o que, por um lado, parece coerente, já que um revisor, na maioria das vezes, não será um especialista no assunto abordado no texto; essa função é de fato do primeiro grupo, os acadêmicos. Por outro lado, uma vez que os revisores são incluídos entre os mediadores de letramento, automaticamente avançamos além da sua função reconhecida pelo senso comum: a de policial da língua. Sendo assim, cabe investigar qual é de fato o papel do revisor de textos no meio acadêmico, que é o que se pretende alcançar ao fim desta pesquisa.

De antemão, porém, com base no que vimos até aqui, avento uma possibilidade: se mediador de letramento é aquele que se dispõe a ajudar outras pessoas com questões de leitura

e escrita (LILLIS; CURRY, 2006), e se uma escrita implicada com o saber pressupõe leituras igualmente implicadas com o saber (GRIGOLETTO, 2011), esse revisor-mediador é, antes de tudo, um leitor qualificado, capaz de fazer uma leitura engajada e responsável, um leitor que muito se assemelha ao que o crítico literário George Steiner (2018) denomina *leitor incomum*.

Analisando a pintura *Le Philosophe Lisant* (1734), de Chardin, que retrata a cena de um homem lendo um livro à maneira dos séculos XVII e XVIII, Steiner (2018) compara o valor desse rito na época, sob uma visão clássica, com a forma como lemos hoje. Esse leitor do passado, o leitor incomum – a quem o revisor-mediador parece se assemelhar –, veste-se formalmente para o “grande evento”, uma “vestimenta” que denota um “investimento”; ele assume-se solenemente como que para ter um encontro com uma visita importante, o que atribui ao ato de ler a qualidade de cortesia e gentileza, explica Steiner (2018, p. 14). Nessa cena, além de outros objetos, o leitor tem à sua frente uma pena, com a qual ele faz anotações à margem do texto. Esse objeto, segundo Steiner (2018, p. 19), merece destaque:

a pena é emblemática da obrigação de resposta inerente ao ato da leitura; define a leitura como interação. A boa leitura pressupõe resposta ao texto, implica a disposição de reagir a ele, atitude essa que contém dois elementos cruciais: a reação em si e a responsabilidade que isso representa. Ler bem é estabelecer uma relação de reciprocidade com o livro que está sendo lido; é embarcar em uma troca total. [...] Ler bem é ser lido pelo que se lê. É assumir responsabilidade pelo texto.

Portanto, a marginália, isto é, as anotações feitas à margem do texto com a pena, é a resposta do leitor ao que ele leu, é a materialização de um diálogo, de uma interação, de um discurso interior que acontece durante a leitura, diz o autor. Mas essa pena também é usada para fazer transcrições de trechos de efeito bem como emendas no texto. Sobre estas, Steiner (2018, p. 19) afirma: “emendar, fazer a reconstrução epigráfica, prosódica, estilística de um texto espúrio tornando-o válido é uma tarefa infinitamente mais complexa do que redigi-lo originalmente”.

O leitor incomum tem, portanto, engajamento total na leitura, o que, de acordo com Steiner (2018, p. 21), resultará em diferentes formas de resposta, tais como anotações, emendas e transcrições. Assim, com sua pena atuante, o leitor escreve um texto em resposta a outro. Vemos aí a simples definição de um intelectual: “é um ser humano que tem na mão um lápis quando está lendo um livro” (STEINER, 2018, p. 22).

Não diferente dele me parece ser o revisor-mediador, que se dedica a ler textos atentamente, de maneira engajada e responsável, com o propósito de compreender seus sentidos em sua totalidade. As anotações deixadas no texto pelo revisor – hoje não com a pena, mas com outros recursos tecnológicos, além do lápis – dialogam com o autor, são respostas ao texto lido.

E esse mesmo movimento pode ser feito pelo autor, devolvendo o seu texto ao revisor com respostas à marginalia, isto é, uma nova possibilidade de leitura. É como se, a cada nova leitura, uma nova camada de complexidade seja removida até que o texto possa ser, finalmente, compreendido, dado por pronto para ganhar o mundo.

É esse o cenário em que vejo o revisor atuando, inclusive no meio acadêmico, onde a leitura qualificada é uma premissa básica para a permanência dos alunos em um curso de graduação. Mas, como dito anteriormente, até aqui estou aventando uma possibilidade. Os próximos capítulos reservam mais descobertas, que, ao fim, nos permitirão dizer que dimensão tem o papel do revisor de textos nesse meio acadêmico.

2 OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O PAPEL DO REVISOR

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”
(*Livro dos conselhos*)

No capítulo anterior, tratei sobre leitura e escrita com ênfase no contexto acadêmico, onde o revisor é considerado um mediador de letramento, já que auxilia os alunos a lidar com problemas relacionados à escrita cobrada pela universidade. Também discorri sobre leitura e escrita para, ao fim, trazer à luz a possibilidade de pensarmos no revisor como um leitor incomum.

Foi ainda pensando nesse leitor incomum que escolhi a epígrafe que abre este capítulo. Na verdade, trata-se da abertura do romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, cujos personagens, acometidos por uma “treva branca”, nos mostram “a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam” (p. 241). Embora nessa obra Saramago trate de uma cegueira moral, nesta dissertação tomo sua epígrafe como impulso para iniciar este novo capítulo.¹³ O revisor, como um leitor atento, não só olha; ele vê e repara – *repara* tanto no sentido de observar, perceber, quanto no sentido de emendar, aprimorar, refletir.

Portanto, a seguir trago diferentes olhares sobre o papel do revisor, que nos mostram possíveis nuances do *ver* e *reparar*. Para isso, primeiramente, com base em manuais de revisão, considerados obras de referência e consulta no cotidiano do revisor, faço um apanhado das definições das atividades desempenhadas pelos profissionais do texto. Em seguida, tento complementar – e inevitavelmente contrapor – essas definições com resultados de pesquisas acadêmicas que de alguma forma ressaltam o papel mediador, discursivo e colaborativo do revisor. Em um segundo momento, apresento o meu olhar sobre a atividade de revisão, isto é, o revisor sob o viés da escrita enunciativa, concepção à qual me filio e que baliza não só esta pesquisa, mas também o meu fazer profissional.

Minha intenção com este capítulo é que esses diferentes olhares sobre a revisão de textos em variados âmbitos constituam um panorama que me permita refletir sobre o papel do revisor. Além de uma revisão bibliográfica, o que me proponho a fazer aqui é, de fato, conhecer ao

¹³ Aprendi que, diante do desafio da folha em branco, uma bela epígrafe ameniza o temor causado pela incerteza da escrita. Foi mais ou menos isso (porém com palavras que soaram ainda mais confortantes na ocasião) que um dia ouvi da minha professora orientadora. Então, assim tenho feito, seguindo o ensinamento, entre tantos outros, de quem aceitou o árduo desafio de motivar uma revisora a se tornar autora. Aliás, essa epígrafe também tem origem em nossas trocas diárias: eu li *Ensaio sobre a cegueira* pela primeira vez em 2015, mas agora, relendo-o (tomada pela avidez que minha professora emana em relação à leitura), vejo e reparo ainda mais.

menos uma parte do percurso que esse profissional trilhou antes de chegar no espaço universitário.

2.1 O REVISOR SOB O OLHAR DA BIBLIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

O revisor é um estrangeiro na universidade. Isso porque seu lugar de origem não é este, mas sim o campo editorial, especialmente depois do sucesso da tipografia, em meados do século XV. Mas, analisando a bela narrativa do crítico literário Martin Puchner na obra *O mundo da escrita* (2019), penso que a história dessa profissão ainda poderia ser contada a partir do momento em que um escriba – profissional que dominava a escrita para realizar transações econômicas e políticas, de forma a centralizar o poder nas cidades e controlar o campo – teve a ideia de usar suas habilidades para escrever uma história. Como conta Puchner (2019, p. 54), a escrita foi inventada há 5 mil anos na Mesopotâmia para fins de negociação, mas apenas centenas de anos depois é que “[...] a narração, território oral dos bardos, cruzou com a escrita, campo de diplomatas e contabilistas”. O resultado desse cruzamento levou à produção de grandes narrativas escritas, cuja difusão ampliou-se muito tempo depois, com a chegada da tipografia, no século XV.

Foi em Mainz, em c. 1440, que Johannes Gutenberg adaptou a técnica de impressão com letras móveis utilizadas no Leste Asiático para ser usada na impressão de livros, o que aumentou significativamente a escala de produção, explica Puchner (2019). Peças móveis feitas de uma liga dura, contendo a inscrição de letras, números e pontuação, eram organizadas manualmente para formar cada página de um texto; depois, dotada de tinta, a página montada era pressionada contra a folha de papel. Foi esse sistema de tipografia que permitiu a produção em massa de livros de alta qualidade. Antes do uso dos tipos móveis, a cópia de textos era feita por escribas manualmente, que reproduziam antigos livros manuscritos. Nessa penosa tarefa, que lhes causava inclusive dores físicas por conta das muitas horas de trabalho, os monges mais bem capacitados, que dedicavam a vida a copiar obras sagradas, levavam pelo menos um ano para copiar a Bíblia, por exemplo (PUCHNER, 2019).

Diante de um trabalho tão extenuante, a tipografia, que consistia em um processo de reprodução mais rápido e menos oneroso, teve ampla aceitação. Assim surgiram os impressores, que eram donos de tipografias aptos a manusear os textos e tais instrumentos para dar vida ao livro. Nesse ponto, o escritor e revisor Aristides Coelho Neto (2017) destaca o surgimento de um primeiro problema: na França, os monges copistas, descontentes com a invenção da tipografia, por acreditarem que aquilo era “obra do demônio”, e influenciados por divergências

religiosas, acusavam os impressores de adulterar o conteúdo dos livros. Então, sentindo-se prejudicados, e como tinham boa relação com o reino, os monges copistas conseguiram o apoio necessário para proibir a atuação dos impressores. Mesmo assim, estes seguiram trabalhando na clandestinidade, e os monges retomaram seu método primitivo.

Nesse ínterim, um segundo problema surgiu: com a maior disseminação dos textos, fosse pela mão dos copistas, fosse pela impressão tipográfica, as cópias continham erros. A alta competência dos copistas não era capaz de evitá-los, ao passo que o mesmo certamente também ocorria com os impressores, que não dispunham de tão alta formação. A clientela, então, descontente, passou a dar prioridade aos impressores que mais se dedicavam à perfeição dos textos, o que calhava majoritariamente aos “tipógrafos mais inteligentes e mais eruditos”, nas palavras de Coelho Neto (2017, p. 24). Esses profissionais, precursores dos atuais revisores, passaram a fazer a leitura das provas de prelo e eram responsáveis pelas emendas, isto é, as correções propriamente ditas antes da impressão definitiva.

Assim foram sendo formadas equipes de revisão, com pessoas de grande preparo intelectual. Arthur Arezio (1925, p. 10)¹⁴, citado por Coelho Neto (2017, p. 23), conta que, devido às divergências religiosas e às interpretações controversas dos textos sacros, a criação de um corpo de revisão foi imperativa. Nele estavam “homens de maior fama intelectual e erudição comprovada, para fazerem a correção ou revisão dos manuscritos antigos, dando-lhes nova forma, alterando-lhes os períodos, de modo que as subsequentes edições saíssem isentas daqueles senões”.

Mas o problema não se detinha apenas a textos sacros. O historiador francês Roger Chartier (2002), ao falar dos mediadores editoriais, explica que, entre a metade do século XV e o início do século XIX, as escolhas gráficas e ortográficas dos textos publicados cabiam aos tipógrafos. No entanto, nem todos esses operários seguiam os mesmos princípios para ortografar palavras ou marcar sua pontuação. Assim, o livro ia ao mundo levando consigo a forma escolhida pelo impressor, e não a vontade do autor. Mais tarde, então, essas atividades deixaram de ser da alçada dos operários e passaram aos mais letrados, como escrivães, graduados, professores, entre outros que eram contratados pelas livrarias e pelos impressores a fim de garantir a maior correção possível dos textos.

Nasce daí o papel decisivo dos “corretores” cujas intervenções se realizam em vários momentos do processo editorial: a preparação e a calibragem do manuscrito que serve de original para a composição, a correção das provas; as correções durante a tiragem, a partir da revisão das folhas já impressas (o que explica os diferentes estados das páginas pertencentes a uma mesma forma numa mesma edição), ou o estabelecimento

¹⁴ AREZIO, Arthur. *Revisão de provas tipográficas*. Bahia: Imprensa Oficial, 1925.

das *errata* em suas duas formas, tanto as correções a caneta nos exemplares impressos quanto os fólios de errata, acrescentados ao fim do livro, que permitem ao leitor corrigir pessoalmente seu próprio exemplar (CHARTIER, 2002, p. 66).

Assim surgia a profissão revisor. Suas funções se tornaram gradativamente mais amplas, o que demandava conhecimentos aprofundados a respeito dos conteúdos sobre os quais se debruçavam. Segundo Chartier (2002), não demorou para que os corretores fossem incumbidos de interferir no conteúdo das publicações, por razões que abrangiam desde a censura de palavras até a adaptação do texto ao público leitor almejado. Assim, por um lado, essa atividade editorial que se inicia é necessária para garantir a circulação das obras que compõem a esfera pública literária e, por outro lado, é ela também que submete as obras a formas diferentes das recebidas quando do processo de escrita pelo autor. Porém, apesar da tensão que cerca essa ambivalência, afirma Chartier (2002), mais do que uma atividade econômica, a atividade editorial passa a ser a responsável pela facilidade de acesso à cultura impressa, que, por sua vez, virá a modificar as expectativas culturais e a composição social do público leitor.

Com o passar dos séculos e o surgimento de novas tecnologias, como máquinas de escrever, computadores e impressoras digitais, os processos de escrita e publicação mudaram ainda mais. Logo, o trabalho dos profissionais do texto e a forma como são vistos também sofreram alterações. Os chamados impressores ou tipógrafos deram lugar a editores, preparadores e revisores. Hoje cada um desses profissionais, em tese, desempenha tarefas diferentes ao longo do processo de produção de um livro, que conta com uma pluralidade de técnicas, máquinas e atores¹⁵. Contudo, a realidade do mercado editorial, no qual os custos precisam ser reduzidos e, frequentemente, o tempo de dedicação a uma obra é exíguo, tem feito com que essas nomenclaturas sejam ressignificadas. Muitas vezes, em uma editora, não há uma distinção clara entre o papel de cada profissional no trabalho com objetos editoriais¹⁶. Sendo assim, embora o foco deste trabalho seja o revisor de textos na graduação, é válido compreendermos o que cabe aos editores, preparadores e revisores no campo editorial, pois, como dito anteriormente, esse é o lugar de origem do revisor. Vejamos, então, o que dizem as obras de referência da área.

¹⁵ *Atores*, nesse caso, são todas as pessoas que *atuam* no processo de produção editorial, expressão frequentemente usada em pesquisas sobre o tema.

¹⁶ *Objeto editorial* é todo texto que se prepara para ter uma vida pública, texto esse “[...] constituído numa rede de práticas e valores relativos à difusão textual, que é também por ele constituída” (SALGADO; CLARES, 2017, p. 30).

2.1.1 O olhar das obras de referência

O editor é definido pela Lei n.º 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro, como “a pessoa física ou jurídica¹⁷ que adquire o direito de reprodução de livros, dando a eles tratamento adequado à leitura” (BRASIL, 2003, p. 1). Para que o editor possa dar aos livros esse tratamento adequado, ele conta com o apoio de outros profissionais, que não são foco da referida lei, como tradutores, preparadores, revisores, designers gráficos, programadores, entre outros.

Ana Elisa Ribeiro (2016), refletindo sobre a atividade desses profissionais ao lidarem com objetos de ler¹⁸, divide-os, sob a regência do editor, em dois grupos: o cuidado com o texto e o cuidado com o aspecto gráfico. Os que pertencem ao segundo grupo cuidam dos aspectos de legibilidade, atratividade e programação visual da obra, enquanto os do primeiro grupo – que interessam aqui – são os que lidam com a língua e que trabalharão para a organização do conteúdo do texto e a facilitação da leitura. Uma vez que o objeto foi aceito para publicação pela editora, inicia-se o tratamento do texto, que deve ser feito pelos profissionais do primeiro grupo.

Mas antes de olharmos para o que fazem, cabe aqui uma observação sobre como eles aprendem o que fazem, isto é, a formação desses profissionais, pois seu histórico de aprendizagem impacta diretamente a qualidade do trabalho com o texto, a forma como fazem o que fazem. Ribeiro (2016) menciona que, no Brasil, há alguns cursos de graduação e pós-graduação voltados a formar editores e revisores, para atuar tanto com produtos impressos quanto com textos digitais. No caso da graduação, os cursos disponíveis são os de Comunicação Social e Letras. A maioria das habilitações em Comunicação Social tem foco maior em atividades publicitárias e jornalísticas, sem dar tanta atenção à produção de livros, exceto no caso das habilitações em Produção Editorial. Por outro lado, a formação em Letras, afirma Ribeiro (2016, p. 15), “parece socorrer-se da opção de formar revisores, uma vez que as licenciaturas vêm encontrando problemas para sobreviver em vários centros universitários”

¹⁷ A lei se refere ao editor como “pessoa física ou jurídica” porque, na língua portuguesa, diferentemente da língua inglesa, por exemplo, usamos a palavra “editor” para designar tanto o empresário que se responsabiliza pela publicação e distribuição de um livro (*publisher*, em inglês) quanto a pessoa que seleciona o texto, edita, opina e dá prosseguimento à sua publicação (*editor*, em inglês). No feminino, talvez a distinção seja mais clara: editora pode ser tanto a empresa que publica o livro quanto a pessoa do sexo feminino que interfere no texto antes da publicação.

¹⁸ *Objetos de ler* – expressão frequentemente usada por Ana Elisa Ribeiro – são os diferentes tipos de suportes de texto, o que inclui desde as tábuas de cera e os livros até os tablets e computadores. Fazendo uso dessa expressão (ou ainda de *objetos de leitura*), a autora ressalta a concepção de Roger Chartier de que textos e suportes são inseparáveis, para quem o formato dos objetos por meio dos quais os textos chegam aos leitores afeta o processo de construção do sentido (RIBEIRO, 2008).

devido à escassez de alunos. Portanto, depreende-se daí que são escassas as opções de formação nesse ramo, o que faz com que os estudantes da área não tenham total clareza sobre sua função no mercado.

Nesse percurso de formação para aprender como fazer, pouco se pode contar com o apoio de bibliografia especializada como referência. Além de gramáticas e dicionários, a maioria dos manuais disponíveis sobre o tema datam ainda da década de 1990 e já não dão mais conta do atual papel desses profissionais. Isso porque, como afirma Chartier (1999), uma vez que os suportes mudaram, modificaram-se também os modos de ler e, por extensão, o trabalho com o texto. De qualquer forma, além do “aprender fazendo”, são essas obras que nos ajudam a compreender nosso papel. Foi por isso que, levando em conta essas barreiras de aprendizagem, e motivada pelas confusões feitas por seus alunos dos cursos de graduação em Letras e especialização em Revisão de Textos a respeito das funções desses profissionais, Ribeiro (2016) dedicou-se a compreender tais (in)distinções baseando-se em obras que tratam do tema. São elas:

- a) *O livro: manual de preparação e revisão* (1993), de Ildete Pinto;
- b) *O livro: preparação & revisão de originais* (1996), de Henry Saatkamp;
- c) *Manual de estilo gráfico: para escritores, jornalistas, publicistas, editores, tradutores, revisores, paginadores e gráficos* (1997), de Álvaro Antunes;
- d) *Manual do revisor* (2000), de Luiz Roberto Malta.

Apesar da obsolescência dessas obras, a análise de Ribeiro traz pontos que podem nos ajudar a distinguir os papéis dos profissionais do texto.¹⁹ Atentemo-nos a esses achados então, acrescidos de minhas próprias observações sobre os livros aos quais tive acesso durante esta pesquisa, incluindo nessa análise uma quinta obra, *Além da revisão: critérios para revisão textual* (2017), de Aristides Coelho Neto.

O livro: manual de preparação e revisão (1993), de Ildete Pinto, é uma obra originalmente escrita para o ambiente interno da Editora Ática, voltada aos padrões daquela empresa, mas que depois acabou sendo publicada externamente, pois seu conteúdo vinha ao encontro das necessidades de outros profissionais. Ao definir papéis nesse meio, Pinto (1993) afirma que as atividades voltadas à adequação, organização, normalização e revisão de originais – a preparação de fato – competem ao preparador de texto. Ele deve conhecer normas

¹⁹ Outros pesquisadores já se dispuseram a analisar detalhadamente essas obras para compreender o trabalho dos profissionais do texto, como Yamazaki (2009), Oliveira (2007), Bueno (2005) e Costa, Rodrigues e Pena (2011), porém a análise empreendida por Ribeiro (2016) parece ser a que mais contribui para os propósitos aqui estabelecidos.

ortográficas, de pontuação e sintáticas, aspectos de vocabulário, questões discursivas e de gênero, além do processo básico de produção editorial. Já o revisor deve verificar o texto em sua etapa mais adiantada, quando já passou pelo tratamento gráfico ou diagramação. Seria uma conferência das etapas anteriores, cotejando a prova com o texto original, porém sem interferência no conteúdo e limitando-se a correções tipográficas. Em suma, na obra de Pinto (1993) fica claro que o papel do preparador é bem mais amplo que o do revisor; e este fica encarregado majoritariamente de evitar falhas e infidelidades. Nesse ponto, diz Ribeiro (2016, p. 20), “[...] recorre-se a metáforas como a da vigilância, que torna o revisor um inspetor que trabalha a favor do autor e até mesmo da salvaguarda da ‘reputação da casa’, a editora ou o jornal”. O revisor é, aqui, normativista, controlador, caçador de erros.

A segunda obra mencionada por Ribeiro é *O livro: preparação & revisão de originais* (1996), de Henry Saatkamp, que se destina muito mais às questões de forma do livro e pontos a serem observados durante o trabalho editorial. Pouco se fala do trabalho com o texto, mas, com Ribeiro (2016), se pode observar que preparador e revisor atuam em momentos distintos do processo de edição. Saatkamp (1996, p. 67) ressalta a importância de tratar o texto na primeira fase de editoração: “[...] as boas editoras submetem os originais que recebem a uma leitura prévia, realizada por pessoa habilitada. Esse especialista fará a correção dos enganos mais evidentes – erros de concordância, de digitação, de pontuação, texto truncado [...]”. Tal tarefa cabe ao preparador, para que depois o texto seja encaminhado ao setor de diagramação. O revisor, chamado aqui de revisor de provas, apesar de ser encarregado da correção ortográfica, tem também a responsabilidade de se atentar para o sentido do texto, complementando o trabalho do preparador, o que demonstra uma visão um pouco mais ampla do seu papel. Ele deve, portanto, ler e compreender o conteúdo para efetuar as correções, mas não deixando de lado a função de fazer uma leitura “pente fino”, como diz Ribeiro (2016, p. 23).

Álvaro Antunes, na obra *Manual de estilo gráfico: para escritores, jornalistas, publicistas, editores, tradutores, revisores, paginadores e gráficos* (1997), também distingue o profissional que faz as intervenções maiores no texto e o revisor de provas. Para ele, os erros no texto são “anomalias” que devem ser resolvidas antes do tratamento gráfico para reduzir o tempo de trabalho dos compositores e prover boa compreensão ao leitor. Sendo assim, o revisor de provas deve verificar se o texto composto está em conformidade com o original e se a técnica tipográfica e as escolhas linguísticas estão em harmonia. Ribeiro (2016, p. 23), com base em sua leitura da obra de Antunes, conclui que, aqui, “[...] a tarefa do revisor se assemelha à de um cuidador”.

Por fim, o quarto livro analisado por Ribeiro é o *Manual do revisor* (2000), de Luiz Roberto Malta, no qual podemos nos deter um pouco mais, uma vez que traz conceitos mais aproximados ao que praticamos hoje. Já na apresentação, Malta (2000, p. 11) deixa claro que seu livro “pretende ser um guia profissional e realista para todos os que lidam com a palavra escrita destinada a ser impressa em forma de livro, *embora a técnica de revisão sirva também para textos de revistas, jornais, teses, material de propaganda etc.*” (grifo meu). E, ao longo do livro, Malta voltará a lembrar que a revisão está para além do espaço das casas editoriais. No primeiro capítulo, apesar do título “O que é revisão”, em vez de uma definição dessa atividade, Malta (2000, p. 16) descreve as tarefas do revisor. São elas:

- a) revisar os originais aprovados para edição pelas editoras;
- b) revisar (se tiver conhecimento de outros idiomas) as traduções, cotejando-as com os livros originais;
- c) revisar as primeiras provas, comparando-as com os originais;
- d) revisar as segundas provas, tomando como base as primeiras e, quando necessário, reportando-se aos originais (inclusive, ainda se preciso, ao livro);
- e) revisar (menos comum, mas ocorre) terceiras provas, tendo como base as segundas;
- f) examinar (a palavra “revisar” não caberia bem aqui) as heliográficas²⁰ (não é muito comum, mas se o revisor for funcionário de uma editora, acabará fazendo esse trabalho);
- g) revisar (incomum, mas acontece) filmes que deram ou darão origem a heliográficas; e, finalmente,
- h) reler livros já publicados, em função de modificações que o autor quer fazer para uma nova edição, ou quando se desconfia que a edição publicada contém erros.

Malta afirma que essa é uma definição “moderna” da atuação do revisor, pois une sua função tradicional – revisão de originais e provas – à revisão de heliográficas e releitura de obras já publicadas. Contudo, como observa Ribeiro (2016, p. 24), essa definição ainda coloca o revisor como um “perito das provas”, pois, apesar de ter um acréscimo de trabalho, ainda não recebe autonomia para fazer maiores intervenções no conteúdo do texto, o que caberá ao preparador. Este, por sua vez, é chamado de copidesque (palavra já dicionarizada proveniente do inglês *copy desk*) no *Manual*, cuja tarefa o autor considera mais difícil e de maior exigência do que a do revisor. Do preparador, a editora exigirá maior formação, com conhecimento de mais de um idioma e boa cultura geral. Isso porque, segundo Malta (2000, p. 16), “copidesque é – até certo ponto – reescrever, retrabalhar um original” para tornar o texto lógico, fluente e claro para o leitor. Mas ele faz uma advertência quanto aos limites de revisão:

²⁰ A heliográfica se refere à última etapa antes da impressão final do livro. Trata-se de uma prova do livro impressa pela gráfica, já com capa e lombada, na forma que chegará ao leitor. Cabe ao revisor de heliográficas fazer a última conferência nesse formato, que é, na verdade, uma espécie de varredura a fim de encontrar possíveis falhas cometidas nas etapas anteriores.

cuidado, porém: o bom senso e o profissionalismo exigem que o revisor/copidesque seja fiel ao conteúdo do original. Copidesque que reescreve de cabo a rabo um livro de autor brasileiro ou uma tradução está é querendo se evidenciar, mostrar serviço. Este é um dos problemas do revisor: ele tem de se limitar à sua função. Tem de contribuir com seus conhecimentos, sua cultura geral ou especializada, claro está, mas não pode mostrar-se um autor frustrado, entrar em conflito com a editora, com o autor, com o tradutor, de tanto mexer no texto, de tanto alterá-lo. [...] Em suma, o revisor deve conhecer os seus limites (MALTA, 2000, p. 17).

Malta quer nos dizer que, embora o autor e o editor esperem significativa contribuição do copidesque/revisor na melhoria de um texto, contando inclusive com sua “cultura geral”, há limites que não devem ser ultrapassados. Mas que limites são esses exatamente? Alguém os esclarece suficientemente ao longo da formação dos profissionais do texto? Trata-se, creio, de mais um aprendizado que se dá na prática, na relação com os demais profissionais que se dedicam à legibilidade do texto, integrando de fato uma equipe, cujos líderes são o editor e o autor.

Em seguida, em capítulo intitulado “Requisitos para ser um bom revisor”, antes de ensinar a maneira ideal de desempenhar essa atividade, Malta considera importante descrever as características essenciais de quem deseja trabalhar com *Revisão* – grafada pelo autor com R maiúsculo mesmo, “[...] pela responsabilidade do trabalho, pela sua imprescindibilidade, pela sua natureza criativa e cooperativa em relação ao que vai ser editado, impresso” (MALTA, 2000, p. 27). Para ser um bom revisor, na opinião de Malta (2000, p. 27), é imprescindível ter ótimo conhecimento da língua em que o texto foi escrito: “em matéria de regras de acentuação, regência, crase, por exemplo, o revisor deve estar convicto, seguro, senhor de si, isto é, senhor do seu conhecimento”. Para isso, ele recomenda o estudo de gramáticas e cursos específicos da área, como redação, revisão gramatical, “gramática expressa”, além da leitura de jornais e revistas, pois “o bom revisor precisa ter cultura geral, mas, sobretudo, precisa estar informado” (MALTA, 2000, p. 28). Portanto, ele deve ir em busca de aprendizado em espaços além dos cursos de graduação – cursos esses criticados pelo autor por não ensinarem “cultura geral” suficiente. No entanto, apesar das altas expectativas em relação ao conhecimento do revisor, Malta ressalta que esse profissional deve ter ainda uma boa dose de humildade a ponto de duvidar do que sabe e, então, recorrer a diferentes fontes de consulta, como dicionários e gramáticas, para garantir assertividade.

E novamente Malta (2000, p. 28) traz à tona o embate entre autor e revisor: “nada de se meter a autor, reescrevendo furiosamente laudas e mais laudas só para mostrar ao editor que o revisor é competente”. Para ele, um dos “perigos” dessa atividade é ser um “autor frustrado” e, por isso, passar a “retalhar” textos em nome de uma suposta inteligibilidade. Notemos aí a existência de uma linha tênue entre o que se espera do revisor e o que de fato ele tem permissão

para fazer. Ao mesmo tempo que carrega a responsabilidade de um anjo da guarda do autor, que zela pela perfeição da sua escrita na eminência de um eventual cochilo, o revisor também pode ser visto como o anjo caído, que, cobiçando o poder, desvia do caminho correto e se rebela contra o criador.

Sobre esse ponto, cabe lembrar a crônica “Cuidado com os revizores” (1995), de Luis Fernando Verissimo, que aponta o erro de revisão como um terror permanente com o qual convivem os escritores. Segundo Verissimo, os autores sofrem de paranoia, por acreditarem que existe uma conspiração de revisores tentando sabotá-los ou tomar o seu lugar de autoria. Mas, ao fim, confessa:

não posso me queixar dos revisores. Fora a vontade de reuni-los em algum lugar, fechar a porta e dizer “Vamos resolver de uma vez por todas a questão da colocação das vírgulas, mesmo que haja mortos”, acho que me têm tratado bem. *Até me protegem*. Costumo atirar os pronomes numa frase e deixá-los ficar onde caíram, certo de que o revisor os colocará no lugar adequado. Sempre deixo a crase ao arbítrio deles, que a usem se acharem que devem. E jamais uso a palavra “medra”, *para livrá-los da tentação* (VERISSIMO, 1995, p. 69, grifos meus).

Assim, já sabemos até aqui que o bom revisor é aquele que pondera suas intervenções para não ultrapassar os sensíveis limites entre colaboração e intromissão (ou ainda proteção e tentação) – limites esses que, justamente por não serem claros, talvez limitem ainda mais esse fazer.

Por fim, adiciono a essa análise uma quinta obra, mais recente e adaptada às tecnologias que hoje usamos: *Além da revisão: critérios para revisão textual* (2017), de Aristides Coelho Neto. Em um volumoso livro, com mais de 320 páginas, Coelho Neto reúne informações que vão desde a história da escrita e da revisão textual (já citado, por isso, no início deste capítulo), preconceito linguístico, conceitos de produção de texto, o novo acordo ortográfico até exercícios, listas de abreviaturas e de verbos abundantes. Além disso, entre um capítulo e outro, incrementa sua obra com textos que ilustram as agruras da língua portuguesa e da revisão, escritos por cronistas ou estudiosos da área. Assim, embora seja um livro destinado a revisores, estudantes de Letras, publicitários e jornalistas, a obra pode ser útil a todos que se interessam pelo estudo da língua, pois, fazendo jus ao título, vai mesmo *além da revisão*.

Diferentemente das demais obras analisadas até aqui, Coelho Neto não faz uso frequente das nomenclaturas que distinguem preparadores e revisores. Na maior parte do tempo, o autor fala do revisor de um modo geral; as palavras “preparador/preparação” e “copidesque/copidescar” aparecem quando ele se refere a um nível mais profundo de revisão. Já de início, ele afirma que qualquer autor, devido ao contato exaustivo e diuturno com a sua obra, em algum momento pode deixar de “enxergar” e, então, cometer erros, ser repetitivo ou

emitir conceitos incoerentes. Portanto, o revisor é imprescindível, diz Coelho Neto (2017, p. 58), pois “é na revisão textual consciente, detalhista, competente, que o conteúdo vai ser aprimorado, no que diz respeito à coesão e à coerência, aos erros ortográficos, aos erros conceituais, enfim, aos deslizos praticados pelo autor”. O revisor, sob esse olhar, tem a função de vigia, sendo responsável por amenizar os possíveis “deslizos” do autor e manter seu texto isento de “erros”.

Mas, em seguida, ele destaca que, em uma primeira revisão, um revisor experiente pode evitar “catástrofes” e, para isso, precisa ir *além da revisão*, nessa etapa que se chama preparação de originais. Isso geralmente ocorre, segundo Coelho Neto (2017, p. 135), quando “[...] o autor não tem formação suficiente para resolver os problemas apontados pelo revisor”. Nesse caso, o profissional deverá empreender o que chamamos de copidesque, “uma atividade que requer muito mais do profissional” e para a qual nem todo revisor está qualificado. Isso porque a preparação do texto, ou copidesque, exige não só conhecimentos de redação, mas principalmente experiência e sensibilidade para manter o estilo do autor. Fica claro aí que o revisor, sob o ponto de vista de Coelho Neto, é também preparador. Então, no capítulo “Conceito de revisão”, ele resume suas atribuições da seguinte maneira:

- a) revisar os originais (ou provas, ou heliográficas, ou fotolitos) aprovados para edição por: editoras, gráficas, agências de publicidade, autores, mestrados, doutorandos, preparadores de originais de quaisquer instituições etc.;
- b) revisar, se tiver experiência, traduções, cotejando-as com os originais (necessita de um auxiliar, em tais casos). É a chamada revisão técnica;
- c) revisar textos a serem disponibilizados na internet;
- d) revisar livros já publicados, objetivando uma edição revista (e/ou ampliada);
- e) proceder a quantas revisões forem acordadas com o cliente (COELHO NETO, 2017, p. 59).

De fato, analisando essas atribuições, vemos uma concepção mais ampla do trabalho do revisor, permeando diversos campos em que os textos circulam. Ele lida com textos originais de todos os tipos, não apenas os editoriais, mas também os publicitários, acadêmicos, institucionais e midiáticos. No entanto, apesar do título dado ao capítulo, o leitor não encontra aí um conceito de revisão, apenas suas prescrições.²¹

Coelho Neto ainda vai dizer que, diante da incapacidade do autor de atingir seus objetivos comunicacionais com seu texto, o revisor deve assumir, além do seu lugar profissional, o lugar de leitor, agindo como “decisor linguístico, respeitados os limites razoáveis

²¹ Para mais considerações sobre a conceituação de revisão por meio das atribuições desse profissional, sugiro a leitura de *Revisão de textos: entre a teoria e a prática*, de Daniella Rodrigues (2015a). Esse texto é, na verdade, a abertura do n.º 26 do periódico *Cadernos Cespuc*, na qual, apesar de sucintamente, Rodrigues concebe a revisão como uma prática discursiva, constitutiva da escrita, e ressalta a importância do revisor como um ator social, cuja intervenção acarreta efeitos de sentido que interferem diretamente na apropriação de materiais escritos.

de atuação”. Assim, o revisor tem como uma de suas atribuições dar suporte à interação entre autor e leitor. Essas decisões de intervenção, segundo Coelho Neto (2017, p. 105), devem ter como parâmetros três regras: “1) regras maiores (da norma culta); 2) regras do editor (ou do próprio cliente, quando se tratar de uma produção independente, e no caso de ele possuir uma visão desenvolvida nessa área); 3) regras pessoais do revisor”.

Esse conjunto de parâmetros atribui ao revisor maior poder de decisão, especialmente o segundo item, que menciona os casos de produções independentes, isto é, quando os autores, por conta própria, contratam revisores autônomos para cuidar de seus textos e, depois, contratam os serviços de uma gráfica para a impressão do livro. Essa dinâmica, bastante comum hoje em dia, faz com que os papéis dos profissionais do texto se resignifiquem. Em alguns casos, o revisor faz tanto o trabalho do editor, sugerindo possíveis mudanças na obra para se adaptar a um determinado mercado, quanto o do preparador, auxiliando o autor a dizer ao seu leitor o que se propôs a dizer. Por outro lado, apesar de menos oneroso, o processo de produção de um livro independente conta com menos colaboradores, menos etapas de revisão, menos olhares atentos, o que demanda ainda mais atenção das poucas pessoas envolvidas nesse trabalho.

No entanto, mais adiante, Coelho Neto (2017, p. 114) é enfático: “na revisão, evite a presença do editor/autor”, pois ela “inibe” o seu desempenho. Segundo ele, “a revisão é solitária”, logo o profissional deve entrar em contato com outras pessoas apenas quando precisar sanar dúvidas. Certamente, um trabalho de revisão não deve ser feito de forma fragmentada, por causa de interrupções diversas, sejam elas causadas pelo autor, pelo editor ou qualquer outra pessoa que habita o mesmo espaço que o revisor. A atmosfera de trabalho do revisor deve, sim, ser silenciosa, livre de fatores que disputem sua atenção. O mergulho no texto alheio exige uma verdadeira imersão. Inclusive, é envolto em silêncio que Steiner (2018) descreve o “leitor incomum”, citado no capítulo anterior, ao fazer sua leitura genuína e qualificada. Contudo, o isolamento sugerido por Coelho Neto ressalta a antiga querela sobre a relação (ou ausência de relação) entre o revisor e o autor/editor. Assim, propaga a imagem, conhecida pelo senso comum, de um revisor que age em prol da norma, da forma e, por conseguinte, contra a vontade do autor que a subverte. Por isso deve fazê-lo isoladamente, quase de forma sorrateira, porque é indesejado, apesar de necessário. Essa visão vai de encontro aos estudos mais recentes²² sobre a atuação do revisor de textos, que ressaltam seu papel discursivo e colaborativo na produção de objetos editoriais.

²² Estudos esses nos quais me detenho a seguir.

Enfim, com base nessas cinco obras de referência, vimos que os papéis dos profissionais do texto se misturam, se confundem. Editor, preparador e revisor podem muito bem trabalhar de forma setorizada ou ter suas funções intercambiáveis a depender das condições de publicação. E justamente essa indistinção entre nomes e fazeres é o que define o trabalhar com textos hoje: todos se dedicam a ler para encontrar a melhor maneira de dizer e, por consequência, de escrever. Portanto, a partir desse ponto, opto por falar apenas em *revisão de textos*, englobando os diferentes níveis dessa intervenção; quanto à nomenclatura que denomina o profissional, me refiro a partir daqui apenas ao *revisor de textos*, que é como os alunos da graduação se referem a nós, mas essa opção não exclui os editores e preparadores dessa discussão, pois, ao fim, somos todos igualmente responsáveis pelo berço de onde partem os textos para darem seus primeiros passos no mundo da palavra. Essa adoção de uma nomenclatura predominante também é hábito dos pesquisadores brasileiros contemporâneos da área, cujos trabalhos têm aberto caminho para um novo olhar sobre essa profissão. Conheçamos alguns deles.

2.1.2 O olhar acadêmico

Trago para essa discussão alguns estudos de Luciana Salazar Salgado (2007, 2016, 2017), José de Souza Muniz Júnior (2010, 2018), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (2015b), Ana Elisa Ribeiro (2016) e Risoleide Rosa Freire de Oliveira (2007, 2016), cujas vozes, em tons harmônicos, nos contam que o papel do revisor está para muito além da mera correção. Há, obviamente, outras pesquisas²³ que se coadunam com o que esses autores nos dizem, porém os resultados aqui apresentados são ilustrativos, e não exaustivos, destacando-se os que parecem mais se aproximar e, sobretudo, motivar a minha pesquisa a respeito da atuação do revisor de textos na graduação.

Começemos por Luciana Salazar Salgado. Em sua tese de doutorado, intitulada *Ritos genéticos no mercado editorial: autoria e práticas de textualização* (2007)²⁴, filiada à análise do discurso francesa, sobretudo às formulações de Dominique Maingueneau e Michel Pêcheux, Salgado investiga a configuração discursiva da autoria que permeia a circulação social dos textos – autoria essa “[...] tantas vezes entendida como lugar inefável e de solidão e que, no

²³ Como, por exemplo, os trabalhos de Rocha (2012), Gomide e Gomide Filho (2015), Clares (2017), Machado (2019), Ractz (2019), entre outros.

²⁴ A tese de Luciana Salgado foi publicada em forma de livro em 2011, sob o título *Ritos genéticos editoriais: autoria e textualização*, e recebeu uma segunda edição em 2016, disponível para download em: <https://lucianasalazarsalgado.wordpress.com/livros/>.

entanto, tem se constituído cada vez mais claramente em lugar de trabalho e de encontro” (SALGADO, 2007, p. 294). Nesse espaço de circulação dos textos, Salgado identificou uma instituição discursiva, que é o mercado editorial brasileiro, onde diferentes atores formam pontos nodais de uma rede. O autor é um deles, que é o enunciador; conexo a ele está o coenunciador editorial²⁵, que é um leitor profissional disposto a oferecer a interlocução que um texto supõe. Assim, tanto o autor quanto o leitor profissional são, segundo ela, escribas que trabalham em prol da vitalidade do texto. E o leitor profissional é também escriba porque lê o texto e escreve sobre o que leu para que o autor possa ser um proficiente leitor de seu próprio texto.

Esse trabalho coletivo integra os “ritos genéticos editoriais”²⁶, que fazem funcionar a autoria, dessa forma socialmente compartilhada e não mais autônoma. Assim o autor é também um escriba, e o tratamento editorial é um lastro para o seu trabalho. Esses ritos são baseados em laços de solidariedade que se estabelecem entre os escribas, incluindo aí o revisor²⁷ de textos. Salgado (2007, p. 293) explica que

essa interlocução profissional é um “ofício de linguista” na medida em que o escriba coenunciador calibra o texto do autor enfrentando filosófica e pragmaticamente os desequilíbrios constitutivos da atividade linguageira, pois esses ritos genéticos pressupõem certas práticas e conhecimentos, mas o modo como efetivamente contribuem para a vitalidade dos textos depende da partilha entre escribas, estabelecida em cada experiência, e que será tanto mais proveitosa quanto menos se exigirem objetivações prévias.

Salgado (2007) ressalta nessa rotina uma demanda ao homem contemporâneo: é imperativo olharmos para o valor que damos às práticas de convivência e construção social, isto é, como coexistimos e investimos em interlocuções. Nesse sentido, cai por terra a sugestão de que o revisor trabalhe isoladamente, longe do autor, com o qual só deve ter contato em caso de dúvidas; pelo contrário, é na partilha entre os integrantes dessa rede que o texto ganha vitalidade. Para a autora, o espaço editorial é, sobretudo, um espaço de alteridade explicitada, pois só se constitui assim na relação com o outro, que é sempre um autor. Na outra ponta dessa relação, está um leitor profissional, isto é, o revisor de textos, responsável por fazer uma “leitura

²⁵ Nesse caso, enunciador e coenunciador não têm relação com a Linguística da Enunciação à qual se filia esta pesquisa de mestrado – tema que abordo em detalhes no item 2.2.

²⁶ Salgado (2007, p. 16) assim denomina esse trabalho “[...] com base na proposta de Dominique Maingueneau para a abordagem dos *ritos* como procedimentos sistemáticos destinados a consagrar certas práticas, e da *gênese*, em termos discursivos, como convergências históricas que se condicionam e, assim, estabelecem uma orientação semântica” (grifos da autora).

²⁷ Uso aqui a palavra “revisor” seguindo a unificação da nomenclatura que adotei para esta pesquisa, mas é importante ressaltar que Luciana Salgado usa as nomenclaturas intercambiavelmente, sem se deter a possíveis distinções. Para ela, editor de texto equivale a preparador, copidesque e revisor, pois “não há consenso sobre a designação desse ofício” (SALGADO, 2007, p. 16).

anotada”. Ele “[...] não opera como coautor; antes, produz um descentramento do texto-primeiro, que permite ao autor ser um outro desse outro de si que fez anotações pontuais como quem deixa rastros a serem seguidos” (SALGADO, 2007, p. 16). O resultado desse exercício de alteridade é uma versão mais madura do texto, pronta para ir ao público, explica Salgado.

Vista assim, essa atividade linguística editorial configura uma interlocução-primeira que, voltando ao autor, lhe possibilita um novo contato com o que escreveu. Diante das alterações propostas, ele pode ser ao mesmo tempo um leitor de seu texto e o leitor de um texto. Ao percorrer uma leitura anotada, pode desdobrar outras, rever pontos, dar-se conta de aberturas e entraves, mudar ou mesmo confirmar posições sobre as quais não tinha se detido. Assim, esse tratamento editorial de textos orienta (e reorienta) arranjos, e desse modo é que participa da composição (e das recomposições) dos projetos editoriais; e enfatiza, com isso, a condição coletiva, plural, heterogênea de toda autoria, que não comporta apenas o autor (SALGADO, 2007, p. 146).

Mas, apesar dessa condição coletiva, plural e heterogênea da autoria assim concebida, que envolve gestos outros além dos do autor, o intuito dos profissionais coenunciadores é garantir a autoridade do autor do texto que dá a ele esse lugar, e não partilhar autoria. No artigo “O revisor de textos, um coescriba”, que abre seu livro *Quem mexeu no meu texto?*, Salgado (2017, p. 22) atém-se a essa questão e explica: mesmo que a versão original movimente-se, tome rumos diferentes e abra mão de certos traços, esse movimento não se transforma em coautoria nem é uma reescritura; “é ainda autoria, amparo à escritura do autor que, através da leitura desse outro, navega águas que seu próprio texto oferece [...]”. Assim, os sentidos se produzem não na substituição de uma palavra ou na mudança da pontuação, mas no conjunto de movimentos que filia o texto a uma rede de dizeres (SALGADO, 2017).

Nessa mesma visada estão as contribuições de José de Souza Muniz Júnior, que, em suas pesquisas, tem se dedicado a olhar para as práticas profissionais que transformam um texto em livro. Na obra *Tinha um editor no meio do caminho* (2018), por exemplo, Muniz Jr. compila alguns artigos nos quais busca dar inteligibilidade ao que acontece no fazer editorial, fazer esse que ele associa à metáfora teatral. Para ele, se pensarmos o encontro entre autor e leitor como aquilo que acontece no palco da cultura escrita, quando olhamos para os profissionais do texto estamos olhando para aqueles que estão nas coxias do teatro. Discutir essa atividade, portanto, não é trazer esses sujeitos ao palco, mas sim observá-los nesse lugar “inexoravelmente oculto, invisível, apagado”. É assim que ele propõe que pensemos a valorização desses profissionais: “a condição primeira para conhecer e reconhecer as práticas editoriais é restituir, como central, sua não centralidade, como relevante sua irrelevância, como importante sua desimportância” (MUNIZ JR., 2018, p. 17).

De fato, os textos que pretendem ir a público e que passam por um processo de revisão, seja em uma editora, seja em qualquer outra instituição que se comunique por meio deles, são

submetidos a sequências que podem envolver edição, preparação, cortes, acréscimos, substituições e uma infinidade de movimentos. Concluído o processo, o leitor lê apenas o seu resultado, sem qualquer vestígio das etapas pelas quais o texto passou, explica Muniz Jr. (2018). Mas há um indício que pode tornar esse processo visível ao leitor: a falha. “Um traço linguístico considerado erro, que pode ser um lapso do revisor (ou seja, ali onde ele ‘se ausentou’), é que nos faz, paradoxalmente, lembrar de sua existência” (MUNIZ JR., 2018, p. 26). A metáfora teatral elaborada por Muniz Jr. nos permite, então, a comparação: assim como no teatro os integrantes da coxia só são lembrados quando a cortina não se abre ou quando parte do figurino despenca, no preparo de objetos de ler o revisor é lembrado somente quando falha em expurgar um erro, quando se furta de impedir uma subversão à norma.

Isso evidencia a banalidade atribuída à atividade de revisão. Considerar o revisor apenas um normalizador é obscurecer a complexidade desse ofício. Nesse sentido, apoiando-se em uma abordagem discursiva da linguagem e em uma abordagem ergológica do trabalho, Muniz Jr. (2018, p. 45) defende que, ao se analisar a atividade dos profissionais do texto, o foco deve estar não nas emendas em si, mas nos “[...] laços que o sujeito estabelece (ou rompe) entre o texto-base da intervenção e as normas mobilizadas em sua atividade”.

A ergologia nasce justamente da preocupação em mudar a forma de ver o trabalho e o cotidiano do trabalhador. Sob essa perspectiva, trabalhar é preencher a lacuna existente entre o que está prescrito e o que é real, conferindo ao trabalho um caráter imprevisível. Assim, citando Christophe Dejours (2004, p. 28)²⁸, Muniz Jr. (2018, p. 46) explica que “o caminho [...] entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha”. O trabalhador, portanto, não é um sujeito que existe apenas para cumprir tarefas e colocar normas em prática; trabalhar é confrontar diferentes prescrições e tomar decisões a partir da resolução desses conflitos. As relações que se estabelecem nesse meio servem, ainda, para compreender coerções, vivências e aspirações do homem; estas permitem ter uma nova concepção de trabalho, em que o discurso sobre o trabalho muda seu foco das competências individuais para a participação coletiva. Daí a importância de se estudar o trabalho tendo como objeto de análise as situações singulares que se dão em espaços institucionais (MUNIZ JR., 2018).

Nesse ponto, a linguagem tem papel fundamental. Muniz Jr. (2018), então, traz à tona o aspecto dialógico da linguagem, que lhe é constitutivo, para conferir à revisão de textos uma nova perspectiva. Apoiando-se na Análise do Discurso e nos ensinamentos de Maingueneau

²⁸ DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

(2008, p. 20)²⁹, entre outros autores, Muniz Jr. (2018, p. 50) defende que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”, ou seja, durante a revisão, a unidade de análise não deve ser o texto sobre o qual são feitas as intervenções, mas sim a intersecção entre textos e normas. Sob essa perspectiva discursiva, segundo o autor, quando o revisor faz uma emenda, ele está:

- a) retomando dizeres das prescrições, que podem ser dicionários, gramáticas, manuais, regras do gênero textual, entre outras;
- b) dirigindo-se a interlocutores que lerão suas emendas, como o editor-chefe, o autor, os colegas, os diagramadores etc.;
- c) dirigindo-se aos leitores ou consumidores finais da publicação.

Essas são algumas das diferentes articulações dialógicas que integram o trabalho do revisor, promovendo um debate constante: um discurso aponta tanto para dizeres prévios que o sustentam – que podem ser o texto primeiro do autor, os dizeres normativos, originalmente concebidos de forma coletiva, ou ainda suas próprias vivências, de dentro e fora do trabalho – quanto para dizeres futuros – que são as possíveis leituras a serem feitas pelos interlocutores. A revisão, portanto, aponta para o que está antes e depois de um texto, em um caráter dialógico e coletivo. Ao longo do tratamento editorial, várias vozes sociais se cruzam e incidem sobre o texto, sob cuja superfície ocultam-se conflitos, silenciamentos e resistências. Por isso Muniz Jr. (2018) ressalta a importância de darmos centralidade ao cotidiano profissional do revisor, onde são revelados embates históricos e sociais e investimentos ideológicos, que estão para muito além da aplicação de normas.

Quem também discorre sobre a revisão além da aplicação de normas é Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, no artigo *Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização* (2015), no qual ela defende que a intervenção do revisor em textos acadêmico-científicos deve abranger mais do que o sistema linguístico e as questões normativas. Primeiramente, Rodrigues (2015b, p. 357) explicita que ela entende a revisão textual como uma prática discursiva, o que “significa que as intervenções de revisão textual envolvem a (re)construção, armazenamento, reprodução e circulação de produtos repletos de sentidos (MEDRADO, 1999), tanto para quem os produz (revisores) como para quem os consome (leitores)”. Esse profissional, portanto, deve conceber o texto em “toda sua plenitude”, como diz a autora, o que inclui não apenas questões gramaticais e normativas, mas principalmente as práticas discursivas nas quais os textos circulam.

²⁹ MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Rodrigues (2015b), então, se detém à importância dada à normalização dos textos acadêmicos, que, segundo ela, parece ser objeto de supervalorização tanto por quem os escreve quanto por alguns revisores, importando muito mais *como* se diz do que *o que* se diz. Apesar de essas normas serem necessárias para a materialização das práticas acadêmico-científicas, Rodrigues (2015b) propõe que repensemos algumas questões sobre o tema. Para isso, ela traz exemplos de usos de aspas e itálico, discurso relatado (*apud*) e marcas de pessoa e os compara às orientações dadas por manuais de normalização e editoriais.

Nessa análise, Rodrigues (2015b) mostra que tais obras tratam apenas da forma, já que as prescrições geralmente não exigem justificativa: norma é norma. Porém a forma é também dotada de sentido, o que deve ser levado em conta durante as intervenções de revisão. Não basta dizer ao aluno universitário que ele evite o uso de *apud* para fazer uma citação de citação; é necessário que ele compreenda que faz parte do ser pesquisador ter acesso ao texto original e desenvolver sua própria reflexão sobre o assunto. O revisor, por sua vez, pode e deve intervir “[...] se ele tiver uma formação que o faz ver o texto para além do sistema linguístico e das questões normativas”, afirma Rodrigues (2015b, p. 366).

No entanto, segundo a autora, isso só será viável se a formação do revisor de textos contemplar as práticas discursivas nas quais os textos circulam, sem que a língua seja concebida como sinônimo de gramática normativa. Conhecer o quadro teórico que baliza os autores da escrita científica e o funcionamento do gênero em questão, diz ela, é fundamental para que o revisor opere de forma eficiente com as normas acadêmicas. Também a autora ressalta a necessidade de criação de manuais e obras de consulta que ofereçam aos alunos e, por conseguinte, aos revisores recomendações pautadas em um viés discursivo, não apenas normativo, vazio de sentido.³⁰

Essa reflexão de Rodrigues (2015b) permite entender que o revisor, quando se propõe a aprimorar um texto acadêmico-científico e normalizá-lo, precisa ter sim conhecimento dos gêneros acadêmicos, mas mais ainda do que envolve a escrita nesse meio. Isso remete ao que tratei no capítulo anterior, sobre o processo de letramento acadêmico, pois na transição do

³⁰ Para ampliar a leitura sobre a atuação do revisor diante das prescrições de manuais normativos, recomendo a leitura do artigo *Aspectos interacionais dos textos institucionais*, no qual Daniella Rodrigues (2010) faz uma análise de notas explicativas redigidas por empresas e observa como o revisor poderia ter colaborado para a eficácia dos textos em questão caso ele ultrapassasse o olhar centrado apenas nas normas. Isso porque, segundo Rodrigues (2010, p. 154), “se considerarmos que a imagem de uma instituição é estabelecida via texto, não só as normas do padrão linguístico devem ser consideradas, mas também as regras que regem as interações comunicativas”, incluindo aí as noções de comunicação imprópria (Goffmann), normas de polidez e teoria das faces (Brown e Levinson), entre outras abordadas pela autora. Nesse sentido, os textos institucionais não podem prescindir da ação de um revisor que os conceba como um processo que carrega consigo representações, imagens e emoções, um revisor que os conceba “[...] como forma por meio da qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros” (RODRIGUES, 2010, p. 162).

ensino médio para o ensino superior o aluno precisa aprender como se dão as práticas de letramento nessa esfera.³¹ E, uma vez que esse processo é contínuo, na falta de orientação dentro da graduação, seja por parte dos docentes, seja por parte dos manuais acadêmicos, o revisor parece ser quem supre essa lacuna educacional.

Também Ana Elisa Ribeiro, no livro *Em busca do texto perfeito* (2016), apresenta uma possibilidade pedagógica do ato de revisar. Inicialmente, Ribeiro (2016) traz uma breve discussão histórica sobre o papel do revisor, evidenciando, com apoio de Chartier (2002)³², que a importância desse profissional se deve não apenas às suas intervenções em cada texto, mas também à sua intervenção como ator social. Um dos motivos para essa afirmação, explica Ribeiro (2016), é que a sistematização gráfica e ortográfica das línguas vernaculares feita por editores e revisores foi muito mais determinante do que as tentativas de reformas ortográficas propostas por escritores. Trazendo outros exemplos de atuação do revisor – como a revisão de textos teatrais, a serem lidos oralmente, ou de roteiros de cinema, que demandam o conhecimento de linguagens e aspectos multimodais, além do conhecimento gramatical –, Ribeiro (2016) demonstra que, ao contrário do que se possa pensar, a relevância desse profissional jamais foi negada ao longo da história.

No entanto, ressalta ela, assim como as práticas de leitura, também as práticas dos profissionais do texto se reconfiguraram. À medida que as novas formas de ler se misturam com as tradicionais, já não há mais distinções claras entre o que fazem editores, preparadores e revisores: editores reescrevem originais, preparadores conferem as provas finais, revisores verificam se aspectos do texto se articulam com o layout e a imagem seguindo os parâmetros do gênero, e assim por diante. Isso exige do revisor uma miríade de competências e qualificações; algumas, aprendidas na prática; outras, oriundas de sua formação, que hoje em dia pode ser proveniente de cursos de Comunicação Social ou Letras.

O curso de Letras, explica Ribeiro (2016), não costuma ter como foco principal o mundo editorial, predominando muito mais aspectos pedagógicos e linguísticos voltados à formação do professor de línguas. Por essa razão, inclusive, é comum que os editores deleguem mais aos profissionais de Letras o trabalho com o texto final, quando deve ser empreendida uma “caça aos erros”, como diz Ribeiro (2016, p. 69). Por outro lado, é provável que o revisor formado em Letras tenha tido maior contato com discussões e pesquisas sobre a reescrita como forma

³¹ A problemática relacionada à transição do ensino médio para o ensino superior será abordada mais adiante, especificamente no item 2.2.3.

³² CHARTIER, Roger. *Do palco à página*. Publicar teatro e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

de aprendizagem de produção textual na escola. Embora essa reescrita na sala de aula seja empreendida pelo próprio aprendiz, Ribeiro defende que é possível estender o papel pedagógico do reescrever ao processo de tratamento de textos que não são redações escolares. Durante o contato com o autor, em casos de preparação de texto, por exemplo, em que é exigida uma revisão interativa, o revisor terá de “[...] conversar e negociar propostas de alteração, com certa orientação pedagógica [...]”, nas palavras de Ribeiro (2016, p. 75-76), e assim revisor e autor aprendem sobre aspectos de textualidade nessa interação.³³ Tem-se aí, portanto, uma “ação pedagógica”, que subsidia a construção da autoria e da escrita, assim como faria o professor em sala de aula, apesar dos seus diferentes propósitos comunicativos.

Há, contudo, uma ressalva: essa demanda pedagógica exige formação adequada desse profissional. Segundo Ribeiro (2016, p. 73), “a depender dos propósitos da revisão, a interação e a negociação entre autor e revisor têm muito mais implicações do que a simples ‘correção’ [...], fundamentada na inexorável ‘gramática tradicional’”. As negociações que permeiam a reescrita são sutis e flexíveis, diz a autora, por isso os profissionais do texto devem ser também profissionais de língua – independentemente da graduação que fizeram – “pensantes e íntimos das linguagens (no plural)” (RIBEIRO, 2016, p. 73). A realidade, porém, é que muitos aprendem em serviço, e as intervenções vão sendo feitas à medida que se ganha experiência no contato com textos, autores e demais profissionais envolvidos.

Ana Elisa Ribeiro (2016), propondo esse novo olhar para a atividade do revisor, o coloca em uma posição que tem relevância social. Sua função não é apenas “corrigir erros”; é, isto sim, colaborar com um processo de escrita que só se conclui após uma sequência de eventos interativos. A cada novo dizer, seja do revisor, seja do autor, o texto se atualiza para que, ao fim, esse trabalho conjunto, invisível ao leitor, influencie os modos de ler.

Por fim, trago para essa discussão a tese de doutorado de Risoleide Oliveira, intitulada *Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres* (2007).³⁴ Apesar de ser a última abordada aqui, essa tese foi uma das primeiras leituras que fiz quando da elaboração do meu projeto de pesquisa e que muito me motivou para desvendar os meandros da revisão de textos nos cursos de graduação. O objetivo dessa pesquisa foi compreender o trabalho do revisor levando em conta a visão e as experiências de profissionais atuantes na área. Partindo das concepções de linguagem, interação, exotopia e

³³ Para um aprofundamento sobre as diferenças entre conferência, paráfrase, copidesque, retextualização, reescrita e revisão de texto, sugiro a leitura da tese de doutorado de Harrison da Rocha, intitulada *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade* (2012, p. 35 e ss.).

³⁴ A tese de Risoleide Oliveira deu origem ao livro *Revisão de textos: da prática à teoria* (2016), disponível para download em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21448>.

gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, Oliveira ouviu revisores, analisou manuais de revisão e deu seu próprio relato como revisora dos trabalhos de conclusão de seus alunos. Também conversou com duas alunas da graduação em Jornalismo a respeito da influência da revisão feita por ela nas monografias dessas formandas.

Oliveira (2007) defende que a revisão deve ser subsidiada por uma concepção dialógica de linguagem e pela interação socioverbal entre revisor e autor. Para isso, diz ela, é necessário fazer uso do princípio da exotopia³⁵, de forma que, nesse processo de interação, o revisor torne-se o outro, como um colaborador no acabamento do texto. Ele apontará, então, aspectos linguístico-discursivos que passaram despercebidos pelo autor, por este ter uma relação umbilical com seu próprio texto, o que impede o distanciamento necessário para dar a ver possíveis problemas. Nesse trabalho, segundo Oliveira (2007), é fundamental ainda que o revisor esteja familiarizado com os diferentes gêneros do discurso, uma vez que muitas pessoas podem dominar uma língua, mas se sentirem impotentes em alguns campos da comunicação porque não dominam os gêneros que circulam em determinadas esferas.

Ao analisar manuais de revisão, Oliveira (2007, p. 86) evidencia que essas obras, apesar de sugerirem certa versatilidade no trabalho do revisor e dar dicas como “ouça seu cliente” e tenha “conhecimento mais amplo”, exercem um papel muito similar ao das gramáticas, prescrevendo normas e dando recomendações generalizantes. Portanto, na visão da autora, as ditas obras de referência também deixam lacunas com relação aos aspectos discursivos e não dão conta de suprir as necessidades do revisor no trabalho de acabamento de textos.

Durante as entrevistas feitas com três revisores profissionais, primeiro individualmente e depois em grupo, Oliveira (2007) propôs a discussão de temas que visavam à compreensão dessa atividade, principalmente com foco na relação entre autor e revisor. Nessa etapa, as falas dos entrevistados sobre as suas próprias vivências na revisão deixaram evidente a importância da interação para a atribuição de sentido ao texto e também para a manutenção da autoria. Essa interação que preenche a revisão ampliada implica, decerto, relações de poder, diferentes pontos de vista e posições sociais construídas historicamente, o que pode dificultar a ruptura com os padrões de revisão centrados na gramática normativa (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, a autora confirma a urgência de redefinição do papel do revisor, que deve ir além da mera correção de normas gramaticais, pois se trata de uma atividade que exige o

³⁵ Segundo Mikhail Bakhtin (2003), como explica Oliveira (2007), para que o autor possa dar acabamento na sua atividade de criação estética, é necessário o olhar do outro, um olhar exterior que a complete, pois o autor já conhece tudo de sua própria obra e enxerga o que o outro não vê. Desse excedente de visão, surge o princípio da exotopia, que permite ao autor dar polimento à sua obra.

conhecimento não apenas da língua, mas também de práticas socioverbais em diversas esferas da vida. Portanto, os revisores devem estar atentos também às condições de produção, recepção e circulação do texto em foco. Oliveira (2007, p. 154) explica que isso significa analisar, “[...] primeiramente, a concatenação de ideias, as relações de sentido, o querer dizer do autor, o endereçamento do texto, a alternância dos sujeitos no discurso [...]”, pois colocar a correção gramatical como prioridade “[...] poderia descaracterizar a entonação apreciativa do autor ou das outras vozes que ele orquestra [...]”. E de fato, no seu relato de experiência revisando monografias de duas graduandas, as falas das alunas reiteram que a interação e o diálogo são proveitosos no trabalho com o texto e influenciaram sua escrita de uma maneira até então desconhecida por elas.

A autora sugere, ao final de seu estudo, que mais pesquisas sejam desenvolvidas com um olhar para a atividade de revisão de textos destacando, entre outros temas, o paradigma entre sua invisibilidade e a importância desse trabalho, bem como a falta de entendimento a respeito do papel desse profissional. É, portanto, motivada pelas pesquisas de Risoleide Oliveira e dos demais pesquisadores aqui apresentados que me disponho a complementar de alguma forma esses estudos, olhando para o fazer do revisor em uma comunidade de prática que até então não teve a devida atenção. Mas antes disso preciso apresentar a lente através da qual enxergo a atividade de revisão hoje. A seguir, então, trato de revisão e escrita sob o viés enunciativo, concepção que fundamenta não só esta pesquisa, mas também o meu fazer profissional.

2.2 O REVISOR SOB O OLHAR DA ESCRITA ENUNCIATIVA

Quando escrevi o projeto que deu origem a esta pesquisa, afirmei que o trabalho do revisor é solitário. Dizia isso porque ainda não compreendia claramente o meu papel. Como a escolha do tema de uma pesquisa diz muito do pesquisador, assim como toda escrita é uma escrita de si, foi pesquisando e escrevendo que eu desvendei o meu fazer. O revisor, sei hoje, não é solitário. Pelo contrário, ele tenta preencher a solidão que permeia a escrita. É isso que me proponho a explicar a seguir com base nos construtos teóricos em que se sustenta a minha visão do revisar. E talvez melhor do que apenas dar uma definição teórica do trabalho do revisor sob a ótica enunciativa seja contar a minha trajetória de aprendizado até aqui. Com essa narrativa, creio, poderei mostrar minhas (auto)descobertas.

2.2.1 A lente através da qual passei a mirar o revisor: uma concepção de língua

Meu primeiro contato com a teoria que hoje baliza o meu fazer se deu no projeto de pesquisa intitulado “Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um pouco antes de ingressar no mestrado. O objetivo desse projeto é repensar as práticas de escrita e leitura no ensino superior com vistas à formação de leitores e escritores mais competentes em práticas sociais e acadêmicas. Para tanto, os integrantes do grupo debruçam-se sobre o referencial teórico-metodológico enunciativo. Semanalmente nós nos dedicamos a ler e aprender para, depois, ensinar. Nesse saudável espaço é que fui apresentada à teoria enunciativa³⁶ de Émile Benveniste.

Ezra Benveniste nasceu em 1902, em Alepo, na Síria, mas se naturalizou francês em 1924, quando trocou seu nome de batismo para Émile (FLORES, 2013). Considerado o “linguista da enunciação”, como afirmam Valdir Flores e Marlene Teixeira (2015), talvez tenha sido o primeiro a desenvolver, a partir do quadro saussuriano, um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação. Em um contexto de pesquisa com base no estruturalismo de Ferdinand de Saussure – fundador da Linguística –, no qual os linguistas temiam incluir componentes contextuais e fenômenos supostamente extralinguísticos, exteriores ao sistema da língua, Benveniste fez um movimento contrário ao propor a inclusão dos estudos da enunciação e da subjetividade como objeto da Linguística. Sua intenção era apresentar “[...] meios de tratar da enunciação ou, como ele mesmo diria, do homem na língua. Esta é a inovação de seu pensamento: supor sujeito e estrutura articulados” (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 30). Benveniste, portanto, parte dos ensinamentos de Saussure, sobre os quais discorre em vários de seus artigos – hoje reunidos nas obras *Problemas de Linguística Geral I e II* –, como, por exemplo, os conceitos de estrutura e signo, e os redefine. Assim, ele instaurou “[...] um pensamento diferenciado acerca da linguagem”, nas palavras de Flores e Teixeira (2015, p. 30).

Para compreender a perspectiva benvenistiana, trago para a discussão a tese de doutorado de Magali Lopes Endruweit, intitulada *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade* (2006), que, junto à leitura dos trabalhos de Saussure e Benveniste, além de outras obras de apoio, me ajudou a ressignificar minha concepção de língua e escrita. Em sua pesquisa de doutorado, Endruweit busca explicações para o motivo pelo qual a escrita não consistia em um objeto de estudo da Linguística. Então, refazendo um percurso histórico, ela chega a dois modos de compreender a escrita: a “escrita”, referente ao ensino escolar, que exclui

³⁶ *Teoria da enunciação* é a forma como se convencionou chamar o trabalho de Émile Benveniste, porém é importante ressaltar que esse linguista, aparentemente, não se propôs a criar uma teoria.

o sujeito que a utiliza; e a *Escrita*, que contém o sujeito bem como seus rastros de singularidade – uma escrita enunciativa. A “escrita” é a que se pratica hoje em diversos meios escolares, nos mais variados níveis, inclusive o acadêmico; é vista como representação da fala, prova de domínio da língua, de conteúdo, de conhecimentos adquiridos, tornando o texto apenas passivo. Na concepção escolar, escreve bem aquele que imita os modelos preestabelecidos, cobrados inclusive no vestibular – e, no caso da graduação, nos artigos e trabalhos de conclusão de curso. Como Endruweit (2006, p. 92) nos mostra, “[...] o cerne do problema está na escola que ajudou a construir uma imagem da escrita como formalidade, resultado de um treinamento para escrever na escola e fora dela”, dissociando forma e sentido.

Para fundamentar suas conclusões, Endruweit se dedicou primeiramente à análise dos trabalhos de Saussure e, depois, aos de Benveniste. Então, me atendo aqui aos seus principais achados e a textos de/sobre Benveniste que poderão me auxiliar a tratar de língua, escrita e revisão sob a ótica enunciativa. Mas, antes disso, creio que seja necessário ao menos situar o leitor sobre o legado de Saussure e sua perspectiva de escrita, da qual Endruweit partiu para chegar à escrita enunciativa.

A escrita foi um componente excluído da Linguística de Saussure, que a tratou sob o viés da materialidade em seu *Curso de Linguística Geral*³⁷ (CLG). Apesar disso, seus escritos compilados postumamente constituíram uma verdadeira epistemologia da Linguística, na qual Benveniste e muitos outros linguistas fundamentaram suas pesquisas.³⁸ Em suma – se é possível resumir a grandiosidade de sua obra –, o *Curso* de Saussure evidencia que a língua é uma instituição social e estabelece o princípio da arbitrariedade do signo. Os signos, por sua vez, não são naturais, mas culturais. A língua é um fato humano, e por essa razão a Linguística está classificada entre as ciências sociais. Apesar disso, e muito embora sua concepção de língua passe pelo falante, em busca de um caráter científico conforme os moldes da época, o Saussure do *Curso* excluiu o sujeito de suas análises linguísticas; e assim o fez também com a escrita, defendendo ser esta um sistema subordinado à língua, uma mera representação da fala. No *Curso* a escrita é deixada de lado sob a alegação de que seu caráter material e externo à língua

³⁷ Obra póstuma que traz uma compilação das anotações contidas nos cadernos de seus alunos que participaram de um curso homônimo na Universidade de Genebra entre os anos 1907 e 1911. Os linguistas editores Charles Bally e Albert Sechehaye se empenharam em decifrar essas anotações e imprimir nelas a complexidade do raciocínio do mestre genebrino. Por conta desse trabalho é que os pensamentos de Saussure se disseminaram, já que, em vida, suas publicações foram escassas.

³⁸ Uma dessas obras de mais fácil acesso é intitulada *Escritos de Linguística Geral* (2004), organizada e editada por Simon Bouquet e Rudolf Engler, que reúne manuscritos de Saussure encontrados em sua residência em Genebra. Tais manuscritos comporiam um livro de Linguística Geral, mas que já havia sido considerado perdido. O achado trouxe ainda mais fôlego às pesquisas sobre o pensamento do mestre, permitindo confirmar ou refutar o conteúdo do CLG.

ameaçaria a legitimidade científica, já que a intenção era filiar o CLG ao pensamento filosófico clássico.

No capítulo “Representação da língua pela escrita”, o Saussure (2012, p. 58) do CLG destaca a importância de conhecer “[...] a utilidade, os defeitos e os inconvenientes de tal processo”. Nas páginas seguintes, deixa claro que a língua tem uma tradição oral, ao passo que a escrita tem caráter negativo e recebe “importância imerecida”, pois é ela que regulamenta, coordena e trava a marcha da língua; também diz que sua natureza é enganosa uma vez que cria imagens falsas da língua. Alega ainda que “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos” – afirmação essa que gera controvérsias: se são dois sistemas distintos, um não pode representar o outro. Então, por essas e outras razões, Saussure limita seu objeto linguístico apenas à “palavra falada”.

Ainda nesse capítulo, Saussure explica que existem somente dois sistemas de escrita: o sistema ideográfico, como a escrita chinesa, por exemplo; e o sistema fonético, que reproduz os sons das palavras. Ele limita seus estudos ao segundo, “cujo protótipo é o alfabeto grego” (SAUSSURE, 2012, p. 60). Sendo assim, desde a fundação da Linguística, a escrita carrega o estigma de ser não mais que um signo gráfico, porém essa visão não dá conta do que a escrita é de fato – como Endruweit (2006) virá a provar em sua tese.

Para além disso, é inegável a contribuição de Saussure ao desenvolvimento da Linguística como ciência, servindo de modelo para diversas outras áreas que se ocupam do homem e da sociedade. Nas palavras de Benveniste (2005c, p. 49), “em todas as correntes que a atravessam, em todas as escolas em que se divide, proclama-se o papel precursor de Saussure. Essa semente de clareza, recolhida por alguns discípulos, tornou-se numa grande luz, que descortina uma paisagem cheia de sua presença”.

Benveniste foi, portanto, um desses discípulos de Saussure que colheu as sementes de clareza de suas ideias e as fez brotar frondosamente. Em seus estudos, o primeiro ponto em que precisamos nos deter é o da (inter)subjetividade. Em “Da subjetividade na linguagem”, publicado originalmente em 1958, Benveniste (2005a, p. 285) nos diz que “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem³⁹ ensina a própria definição do homem”. Portanto, a linguagem só é possível quando o locutor se

³⁹ Linguagem, para Benveniste, é a “faculdade de simbolizar inerente à condição humana [...]. Assim, entendida, a linguagem está diretamente ligada à intersubjetividade uma vez que, como uma faculdade de simbolizar, ela é condição de existência do homem e como tal é sempre referida ao outro. [...] Esse princípio é reiterado inúmeras vezes e em vários textos de Benveniste. Porém, a exemplo de outros termos da teoria de Benveniste, também a linguagem recebe [...] nuances de sentido que decorrem do contexto em que ocorre e dos termos que se faz acompanhar” (FLORES *et al.*, 2009, p. 152). Por essa razão, há diferentes sentidos de linguagem ao longo de sua obra, inclusive quando ele alterna o termo com língua(s).

apresenta como sujeito, o *eu* do discurso, dirigindo-se a alguém, o *tu*. Isso porque “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 2005a, p. 287). A linguagem é a possibilidade da subjetividade; e no exercício do discurso cada locutor define a si como *eu* e a um parceiro como *tu*, seu interlocutor. Dessa forma, como observa Endruweit (2006), Benveniste ressalta o caráter constitutivo e intersubjetivo da linguagem, não instrumental, uma vez que não se pode estabelecer uma oposição entre a linguagem e o homem e nunca os vemos de forma separada. Ressaltemos, nesse ponto, as palavras do linguista: “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de *ego*” (BENVENISTE, 2005a, p. 286, grifos do autor).

Cabe aqui explicar do que se trata a subjetividade e a intersubjetividade a fim de evitar uma possível interpretação psicologista, como advertem Flores e Teixeira (2015). A subjetividade, para Benveniste (2005a, p. 286),

[...] é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não passa de um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa subjetividade [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que[m] diz *ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa” (grifos do autor).

A partir do momento em que se estabelece a categoria de pessoa, condição para a subjetividade, torna-se possível a existência da intersubjetividade, que se dá no diálogo entre *eu* e *tu*. A consciência de si mesmo se efetiva na posição de contraste, pois eu só digo *eu* quando me dirijo a alguém, que na instância de discurso será *tu*. Cada um desses termos só se concebe mediante a existência do outro; assim, são complementares e reversíveis, o que constitui uma realidade dialética. “É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’”; logo “[...] o fundamento da subjetividade está no exercício da língua”, explica Benveniste (2005a, p. 288).

Há ainda a categoria denominada “não pessoa”, o *ele*. Segundo Endruweit (2006, p. 107), “tudo que não pertence a *eu-tu* recebe como predicado a forma verbal de terceira pessoa. *Ele* pode ser qualquer sujeito ou nenhum, apenas é impossível invertê-lo com os dois primeiros”. Assim, Benveniste estabeleceu uma divisão do sistema pronominal em “pessoa subjetiva” e “pessoa não subjetiva”, e por conseguinte uma correlação de “subjetividade” e de “personalidade”. “*Eu e tu* falam d’*ele*: [...] uma relação de três termos, abrindo a possibilidade

de entender o homem como capaz de exprimir-se em uma forma trinitária que lhe é natural”, explica Endruweit (2006, p. 117-118).

Além da categoria de pessoa, há que se falar do que chamamos de referência. Em “O aparelho formal da enunciação”, publicado originalmente em 1970, Benveniste (2006a, p. 82) afirma que, na enunciação, isto é, ao “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, o sujeito locutor converte a língua em discurso em direção a um ouvinte, e este retorna com outra enunciação. Nesse processo de apropriação do aparelho formal da língua, o locutor enuncia sua posição por meio de índices específicos, que, além da categoria de pessoa, são os de tempo e espaço. Esses índices constituem a referência, parte integrante da enunciação. Nas palavras do linguista, “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 2006a, p. 84).

Note-se que a referência é interna, e não ao mundo, como bem ressaltam Flores e Teixeira (2015). Trata-se de uma referência à própria enunciação, ao ato individual de utilização da língua, que implica tempo, espaço e pessoa. É esse conjunto de características que torna a enunciação irrepitível, uma vez que tais categorias não podem ser perenizadas na língua. E Endruweit (2006) destaca: também não é o sujeito o objeto dessa teoria, mas sim o estudo das representações do sujeito que enuncia bem como das marcas formais no enunciado. Seu interesse é a significação, a enunciação do sujeito, a representação deste na língua.

Outro ponto notável nos estudos de Benveniste (2006b, p. 21) e que muito interessa para esta pesquisa refere-se às “noções gêmeas” de forma e sentido. Em “Os níveis da análise linguística”, publicado originalmente em 1964, Benveniste (2005b) afirma que o problema que persegue a Linguística moderna é a relação entre forma e sentido. Segundo ele, muitos linguistas tentaram reduzir a língua à noção única da forma, mas sem conseguir libertar-se do sentido. “O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam”, diz Benveniste (2005b, p. 135), em concreta metáfora, tentando evidenciar que forma e sentido devem articular-se juntos na língua.

Posteriormente, na conferência “A forma e o sentido na linguagem”, ministrada a filósofos em 1966, Benveniste (2006b) volta a afirmar que a língua é feita de forma e sentido. A primeira, diz ele, refere-se à matéria dos elementos linguísticos ou ainda à organização desses elementos quando se exclui o sentido. Este, por sua vez, refere-se ao conjunto de procedimentos de comunicação que são compreendidos pelos locutores. Então, o linguista deixa claro que opor

forma e sentido é uma banalidade, pois são indissociáveis. Ao buscarmos compreender a língua, o que nos importa é a sua essência. E a sua essência é a significação. Nesse ponto, Benveniste resume a que se propõe a língua no meio humano: “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006b, p. 222, grifo do autor).

A partir de então, indo além do ponto a que Saussure chegou – opondo língua e fala e analisando a primeira a partir da noção de signo linguístico –, Benveniste (2006b, p. 230) afirma que a língua só é língua por conta de seu caráter semiótico e semântico: “a semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação”. Logo, é no ato enunciativo, é no instante em que é proferida pelo locutor que a língua deve ser estudada. Esse ato enunciativo nada mais é do que a língua em uso dotada de significação, sendo compreendida pelos locutores envolvidos. Nesse nível semântico, o foco não é somente o valor do signo, mas também o sentido que se instaura no discurso travado entre um locutor que sintagmatiza e semantiza a língua para seu alocutário, oportunizando a compreensão global. Assim, podemos inferir que a forma (semiótica) é a língua, enquanto o sentido (semântico) é *no que* a língua resulta – portanto inseparáveis para que exista uma sociedade e até mesmo a humanidade.

Vejamos, agora, como tudo isso contribui para falarmos de escrita.

2.2.2 O lugar em que avistei o revisor: uma concepção de escrita

Benveniste não se dedicou a fundo ao estudo da escrita, provavelmente porque teve uma morte precoce, em 1976. Mas ao longo de sua obra ele deixou algum espaço para pensarmos sobre a relação entre língua e escrita. Ao final do texto “O aparelho formal da enunciação”, por exemplo, Benveniste (2006a, p. 90) afirma:

muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: *o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem* (grifo meu).

Nesse ponto, Benveniste ressalta a intersubjetividade como constitutiva da escrita, assim como da fala. Uma vez que eu, locutor, me enuncio, eu pressuponho uma enunciação de retorno de um alocutário. Em concordância com o que diz Flores (2018), podemos depreender dessa passagem que o locutor produz tanto a enunciação escrita quanto a leitura dessa enunciação escrita. Nessa relação, o leitor, que inicialmente ocuparia o lugar de alocutário no ato enunciativo, é na verdade locutor, pois “o leitor enuncia a leitura, a sua leitura”. Assim, “locutor

e alocutário são, em suma, sempre colocutores” (FLORES, 2018, p. 413) – como confirmaremos até o fim desse capítulo.

Além disso, contamos com a obra *Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969* (2014)⁴⁰, que reúne as últimas lições ministradas por Benveniste nessa instituição. Nessas aulas, compiladas após a sua morte, ele questiona as teses de Pierce e endossa as de Saussure para, a partir daí, desenvolver suas próprias teses. Assim, ele vai além e, em vez de tratar da *língua sob a sua forma escrita*, ele trata da *relação da escrita com a língua*.

Nas palavras de Benveniste (2014, p. 127), “vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente *informado* pela escrita” (grifo meu). Informar, remontando a um distante passado, quando o escrever ainda era inscrever, referia-se a gravar formas em algo. No entanto, com o passar do tempo, essa palavra ganhou novas acepções. Informar, nesse caso, refere-se à possibilidade de dar forma a algo, isto é, uma forma gráfica dotada de sentido: a escrita. Isso quer dizer que a escrita está intimamente associada à língua toda, à fala e, inclusive, ao pensamento. Contudo, não raras vezes, talvez por conta de sua própria origem, a escrita é vista apenas como forma, como materialidade, como representação. Ao pensarmos sobre língua, nos remetemos instintivamente à escrita, por considerá-la a sua forma visível. Marcar no papel é, de fato, material, mas há mais a ser desvendado nesse processo.

Para colocar em prática esse sistema que é a escrita, segundo Benveniste (2014), é indispensável uma abstração de alto grau. Essa abstração se refere a desprender-se do aspecto sonoro da língua, assim como da expressão e da entonação do falante. Também se exclui a participação de um outro, de todos os outros que comporiam a cena da enunciação falada. “Tudo isso é substituído por signos traçados à mão”, explica Benveniste (2014, p. 130). Só assim é possível refletir sobre a escrita como um sistema semiótico, propõe ele – diferentemente do que propôs Saussure.

Para Benveniste (2014), a língua é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em diálogo. Portanto, se a língua pressupõe diálogo, a escrita deve fazer o mesmo. Fala

⁴⁰ Esta obra foi publicada originalmente em 2012, na França. Elaborada e apresentada pelos linguistas Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, com prefácio de Julia Kristeva e posfácio de Tzvetan Todorov, está dividida em três capítulos: os dois primeiros, intitulados “Semiologia” e “A língua e a escrita”, contêm 15 aulas ministradas por Benveniste no Collège de France entre 1968 e 1969; e o terceiro, intitulado “Última aula, últimas notas”, contêm as últimas anotações feitas por Benveniste para o curso que ele ministraria no ano letivo de 1969-1970, mas que, após a primeira aula, foi interrompido por um acidente vascular cerebral que o paralisou e o deixou afásico. Esses capítulos são compostos a partir de manuscritos inéditos de Benveniste e notas tomadas de seus alunos. Ainda, dois anexos constituem a obra: a até então única biografia de Benveniste, por Georges Redard, e uma descrição do acervo do linguista disponível na Bibliothèque National de France.

e escrita significam exatamente da mesma maneira. Ambas, portanto, ganham vida na relação dialógica que devem estabelecer.

Da palavra dita à palavra escrita, segundo Benveniste (2014, p. 131), realiza-se um grande salto e, além das palavras, “o que está em questão é a relação entre o que escrevemos e o que pensamos”. Isso porque o ato de escrever não provém da fala nem da linguagem em ação, mas da linguagem interior, que deve ser acedida para então se converter em escrita. Como a linguagem interior é inteligível apenas para o falante, transferi-la em uma forma inteligível a outros – sabendo-se que perde, sob seu aspecto escrito, a relação natural⁴¹ com a ocasião que foi a da linguagem interior – “é uma tarefa considerável e que exige *uma atitude inteiramente diferente* da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 132, grifo meu).

Endruweit (2006), então, com base nos trabalhos de Benveniste e tendo percorrido um amplo caminho histórico da Linguística, se propôs a pensar nessa *atitude inteiramente diferente*. Trata-se da escrita enunciativa, uma escrita vista como enunciação, e não como enunciado, uma escrita do irrepetível, pertencente também ao aparelho formal. Para tratar do tema, a autora olhou para a escola, local destinado ao ensino da escrita, mas que por um lado a desvaloriza, considerando-a mera representação da fala, e por outro a supervaloriza, afirmando que seu domínio é a única porta de acesso ao conhecimento, excluindo toda a rica cultura oral e as comunidades ágrafas.

Para a autora, a escrita que considera o enunciado é *texto*, ideal de significado e sentido. Por conseguinte, sendo texto, pressupõe leitura. Nesse plano, diz ela, é que podemos comparar fala e escrita, devido ao caráter comunicacional que se dá na relação tanto entre locutor e alocutário quanto entre autor e leitor. Nas palavras de Endruweit (2006, p. 99), “nessa instância, falamos para nos comunicar, para expressar pensamentos, ações, vontades e desejos. Também escrevemos para isso: é bem assim que a escola entende a escrita; como texto, como qualidade que permite o acesso a um código de regras”.

Já a escrita sob o viés enunciativo não tem como foco a distribuição de um sentido, a expressão “do que se quer dizer”, a explicação de um conteúdo e menos ainda as regras que norteiam o escrever utilitário, como a ortografia, por exemplo, diz Endruweit (2006, p. 99). Seu

⁴¹ A palavra *natural* aqui não tem relação com a comparação feita em muitos estudos sobre a dicotomia entre fala e escrita, em que fala é considerada natural e a escrita, artificial. *Natural*, nesse caso, como afirmam Endruweit e Nunes (2013, p. 208), refere-se ao fato de que “a modalidade de enunciação falada ‘toma conta’ do falante: ele, ao invés de adquirir linguagem, é adquirido, tomado por ela. Basta, para isso, estar imerso em um contexto em que uma língua é falada. A escrita, ao contrário, não é adquirida, mas ensinada. Ou seja, é preciso instrução, muitas vezes em um ambiente formal, como a escola, para que o falante aprenda essa modalidade linguística”.

interesse está no sujeito. Nesse caso, nos distanciamos do texto, do enunciado e da lógica do sentido para, então, falarmos de escrita enunciativa, enunciação e lógica do sujeito. Mas o que muda quando lidamos com essa escrita que diz do sujeito? Segundo Endruweit (2006, p. 99), a escrita sob o viés da enunciação

[...] implica um gesto de leitura singular. A leitura que é exigida aqui passa por uma noção peculiar: a decifração. A decifração de quê? Da metáfora. Tal como o inconsciente que só produz “sentido” na metáfora, a *Escrita* [escrita enunciativa] exige uma leitura que passa pela decifração da metáfora que a constitui (grifo da autora).

Isso não quer dizer que a materialidade gráfica da escrita seja desconsiderada, porém não se estuda a escrita como um conteúdo em si. Nesse caso, “o enunciado é o nível aparente do escrever, aquele que se deixa mostrar; a enunciação é o nível de uma heterogeneidade radical, constitutiva e refratária à representação total. Enfim, trata-se de uma forma de olhar ‘enviesado’, enxergando singularidades através da regularidade” (ENDRUWEIT, 2006, p. 99).

A escrita enunciativa, segundo Endruweit (2006, p. 101-102), tem um “caráter incorpóreo”. Ela ainda pode ser vista como representação, “mas não só. Há um mais além na escrita. Além da representação, além da tinta, além da forma. Lugar de onde escreve o sujeito, para além do discernível”. Sujeito esse que foi alijado da Linguística, mas que deixa rastros de seu movimento na língua por meio da escrita enunciativa quando olhamos para ele mais detidamente, conforme propõe a autora. Portanto, *representar* é uma característica da escrita, enquanto *significar* é resultado da atividade de quem escreve, sendo esta última condição para que a primeira exista. Assim como Benveniste afirma que significar é uma propriedade da linguagem, Endruweit (2006, p. 114) estende essa característica à escrita, uma vez que esta pertence à linguagem. Assim, podemos ver a escrita como enunciado, como texto, mas só a contemplaremos na sua totalidade se ela for vista também como uma escrita “[...] de um sujeito, da enunciação, pois aquele que escreve se enuncia no que escreve” (ENDRUWEIT, 2006, p. 114).

Desse modo, enunciar-se é tanto falar quanto escrever. Nesses atos enunciativos, o locutor mobiliza uma enunciação de retorno, o que envolve as noções de pessoa: a escrita enunciativa evidencia a presença do sujeito na língua “[...] por um ato individual de utilização. A bem da verdade, deixa emergir aquele que se enuncia para além do que diz ou escreve”, como afirma Endruweit (2006, p. 115).

Sendo a escrita, portanto, um ato enunciativo, e por isso supondo uma enunciação de retorno, precisamos ainda compreender como se comportam os indicadores de pessoa, tempo e espaço nesse caso, como se dá a troca entre *eu* e *tu*. Endruweit (2006, p. 126) esclarece, com

apoio de Dufour (2000)⁴², que na escrita enunciativa o *aqui* e o *agora* do *eu* não podem ser invertidos com o *aqui* e o *agora* do *tu*, pois não há um interlocutor presente. Tempo e espaço se constituem no ato enunciativo, e a definição mesma do presente é o momento em que *eu* fala a *tu*. Na escrita, contudo, “[...] apenas o *eu* está no presente, já que escreve a um *tu* ausente da cena enunciativa. Semelhante ao *ele*, o *tu* marca-se por uma presença-ausência” (ENDRUWEIT, 2006, p. 126).⁴³

Sobre essa ausência, Endruweit (2006, p. 126) traz as palavras de Michel Certeau (1994, p. 299)⁴⁴:

prática da perda da palavra, a escritura só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro, o do leitor, que produz como a sua própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar. Vai em direção a uma palavra que não lhe será jamais dada e que, por isso mesmo, constrói o movimento de ser indefinidamente ligada a uma resposta solta, ab-soluta, a do outro. Dessa perda se forma a escrita. É um gesto de moribundo, uma defecção do ter percorrendo o campo de um saber, modesta aprendizagem do “fazer sinal”.

Sendo assim, a leitura, que em outras circunstâncias pode até ser considerada uma atividade passiva, aqui, ao contrário, tem um caráter ativo, de reapropriação da escrita do outro. Tem-se aí a interlocução. É durante a leitura feita pelo *tu* que se instaura o presente da enunciação escrita. Dessa forma, a escrita é sempre presentificada a cada nova leitura feita pelo *tu*, o que lhe dá o título de atemporal, embora o momento da escrita em si pertença somente ao *eu* (ENDRUWEIT, 2006).

Uma vez que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, como afirma Benveniste (2006a, p. 82), supondo a conversão da língua em discurso, a escrita é também um ato enunciativo, é o sentido colocado em palavras. Sendo assim, a escrita precisa implantar diante de si o outro, o leitor, o interlocutor. Se o sujeito que escreve não encontra quem fará sua leitura, sua escrita pertencerá somente a ele mesmo, sem retorno. Nas palavras de Benveniste (2006a, p. 87), “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (grifo do autor).

⁴² DUFOR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

⁴³ Essa discussão é desenvolvida também por Magali Endruweit e Paula Nunes (2013) em *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?*. As autoras defendem que a leitura em sala de aula dos textos produzidos pelos alunos constitui um caminho para o entendimento das propriedades específicas dos aspectos de pessoa, tempo e espaço da enunciação escrita. Segundo Endruweit e Nunes (2013, p. 208), “ensinar língua equivale precisamente a pensar sobre como determinada língua significa. [...] Assim, o estudo da enunciação escrita pode lançar luz sobre como se desenvolve esse processo de conhecimento metalinguístico, necessário ao ato de escrever [...]”. E é esse ato de escrever que faz com que aquele que escreve reflita sobre a capacidade de significação da língua, incluindo a configuração enunciativa particular que permite a configuração humana.

⁴⁴ CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Foi justamente nesse lugar de interlocução, muitas vezes vazio, que avistei o revisor.

2.2.3 O espaço que o revisor preenche: uma concepção de revisão enunciativa

Fala e escrita significam da mesma maneira – sabemos agora. Por essa razão, um ato enunciativo é tanto falar quanto escrever. O maior obstáculo, contudo, reside na presença das categorias de pessoa, mormente *eu* e *tu*. A escrita demanda uma grande abstração, como disse Benveniste (2014), pois o *tu* não se faz presente fisicamente durante o ato de escrever. O autor, muitas vezes, precisa imaginar o seu leitor, criar mentalmente um sujeito com quem trava a conversa graficamente marcada.

Na sala de aula, esse obstáculo é ainda maior. Quem será o leitor de uma atividade avaliativa, como a famigerada redação preparatória para o vestibular, além do professor? Na universidade, quem será o leitor do artigo final da cadeira de Logística Reversa uma vez que este aluno-autor sequer tem a pretensão de publicá-lo para ser lido por outros leitores da área? Eles só precisam escrever para serem aprovados. Trata-se de uma escrita utilitária, como reiteradas vezes disse Endruweit (2006) em sua tese. Ao fim de uma graduação, calhamaços de textos escritos por esses alunos são esquecidos nas gavetas, porque desprovidos de intersubjetividade, de interlocução, de sentido.

Nessas comunidades de prática, não parece haver um propósito para a escrita além da mera avaliação. O revisor, então, na falta de um interlocutor, é quem ocupa esse espaço. E é por essa razão que se faz necessário averiguar, no âmbito acadêmico, o trabalho desse profissional, este que, além de aliviar a tensão existente entre aluno e professor referente às exigências de escrita, tem como função colaborar para que o aluno ressignifique seu lugar na língua. O *eu* escrevendo para o *tu* é a polaridade fundamental para que a linguagem exista. A relação entre o aluno e o revisor estabelece a interlocução.

Ocupando, portanto, um lugar de interlocutor, muito além de mero corretor do texto, esse revisor se propõe a fazer uma leitura atenta, interessada. O tratamento do enunciado depende, antes de mais nada, de um ato enunciativo, ato esse que se dá nos momentos de troca entre revisor e autor, seja por meio de conversas sobre o texto, presenciais ou virtuais, seja por meio de perguntas e comentários deixados em forma de bilhetes no arquivo digital. É essa troca, muitas vezes, que atribui o primeiro sentido a um texto acadêmico, cujo propósito até então era o cumprimento de uma tarefa para a conclusão de uma etapa avaliativa.

No cotidiano do revisor, então, fala e escrita estão a serviço uma da outra. É preciso falar sobre o texto para desvendar as minúcias que se escondem na linguagem interior de quem

se propõe a escrever e dar a ver às singularidades. Trata-se de uma decifração da metáfora, nas palavras de Endruweit (2006). Colaborar para que essa linguagem interior se torne inteligível aos outros é uma das tarefas desse profissional.

Se aquele que escreve se enuncia ao escrever e, na sua escrita, faz os indivíduos se enunciarem, como afirmou Benveniste (2006a), o revisor, com sua leitura interessada e ativa, se reapropria da escrita do autor e oferece uma enunciação de retorno. Assim, a escrita carrega tanto as marcas de quem escreve quanto as marcas de quem o autor faz se enunciar (FLORES, 2018). Nas palavras de Endruweit (2006, p. 143), “nessa troca entre os dois primeiros pronomes pessoais funda-se uma intersubjetividade – necessária, mas não suficiente – possibilidade de toda enunciação. É, pois, necessário que *eu* deixe de ser *eu* e abdique seu lugar ao *tu* para que este, por sua vez, passe a ser *eu*”. Dessa forma, o outro, que até então estava ausente da cena enunciativa da escrita, retorna no ato de revisar. O outro, nessas circunstâncias, é o revisor.

Mas há outros em outros espaços. E não posso deixar de citá-los antes de concluir este capítulo. Se essa é a minha concepção de revisão hoje, é porque, antes de mim, pesquisadores se detiveram a olhar atentamente para o papel dos interlocutores, no qual eu me encontrei como revisora. Entre eles, tiveram significado especial os achados de Aline Juchem e Carolina Knack, ambas apoiadas na teoria benvenistiana.

Aline Juchem, em sua dissertação intitulada *Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita*⁴⁵ *de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen* (2012), analisou o lugar de enunciação que o aluno ocupa para autorizar-se a dizer por meio da escrita – um tema pouco debatido na prática docente, o que acarreta consequências no trabalho em sala de aula. Seu objetivo foi refletir sobre os aspectos enunciativos que estão envolvidos na passagem do ato enunciativo de escrita para o ato enunciativo de reescrita, tendo como ênfase a intersubjetividade e o uso do prefixo *re-* como operador enunciativo. Para isso, Juchem apoiou-se na teoria da enunciação de Benveniste, pensando a escrita e a reescrita como atos de enunciação, isto é, como instâncias intersubjetivas, de onde emergem o sujeito e a expressão de sua singularidade. A autora, então, desloca essa teoria para a sala de aula, onde se instaura a intersubjetividade entre aluno e professor, e classifica a reescrita como um movimento de retorno à relação intersubjetiva, ou ainda uma *metaenunciação do escrito*.

Diante dessas constatações, Juchem conclui que o professor deve servir como mediador da reescrita, pois é ele que encaminhará o aluno a voltar à sua enunciação para ressignificá-la, renová-la, caracterizando-a como um momento de reinvenção do modo de o sujeito estar na

⁴⁵ Conforme grafia utilizada antes do Novo Acordo Ortográfico, que excluiu o uso do hífen entre o prefixo *re-* e palavras iniciadas com a letra *E*.

língua. A autora destaca que a escrita e a reescrita fazem parte de um processo, são aprendidas e nunca dadas por completas. Por isso, devem sempre ser reformuladas e ressignificadas à medida que se relacionam com o outro, um interlocutor presente, que na prática da sala de aula deve ser o professor.

A partir do trabalho de Juchem, então, entendo que o revisor, no contexto acadêmico, presta um auxílio ao professor que se vê envolvido em questões de forma, de regras e obrigações avaliativas, deixando de lado a possibilidade de ser um professor interlocutor. É no contato com o revisor e por meio da reescrita que o aluno ressignifica a sua enunciação e atribui novos sentidos a ela.

Já Carolina Knack, em sua tese intitulada *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino* (2016), movida pelos relatos de que “algo muda” na passagem do aluno do ensino médio ao superior, explorou o modo como o aluno ocupa uma renovada posição de locutor no discurso a partir da ocupação de uma nova posição na sociedade; e as posições na sociedade levadas em conta pela autora são as instâncias de ensino do nível médio para o superior. Knack tem como norteador desse estudo o artigo “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968), de Benveniste⁴⁶, que situa o indivíduo como participante da sociedade a partir de sua inclusão no discurso e envolvimento com a língua.

Com base em dois textos escritos e duas interlocuções orais de uma aluna, Knack concluiu que, ao instaurar-se em novas posições nas instâncias de ensino, produzem-se mudanças em suas relações com o outro e com a língua, refletindo em novas posições de locutor no discurso. Assim, foi possível, pelo discurso e pela enunciação, olhar para as atividades significantes do homem na sociedade e para o modo como ele nela se situa. Ao fim, Knack destaca a necessidade de olhar para o aluno durante a prática docente de forma que se possa auxiliá-lo nos momentos de passagem em que é necessário ressignificar relações com os outros, com novas instâncias sociais e com a língua, que comporta uma nova cultura para ele. O professor atento para essas passagens pode servir de ponte para que o aluno faça a travessia entre instâncias *na* e *pela*⁴⁷ linguagem.⁴⁸

⁴⁶ BENVENISTE, Émile. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 93-104.

⁴⁷ *Na e pela linguagem* é uma expressão tomada por empréstimo de Benveniste (2005a, p. 285-286). Ao tratar da intersubjetividade, ele explica que o *na* refere-se à posição que o homem ocupa na linguagem e o *pela* refere-se à linguagem como processo, atividade.

⁴⁸ Carolina Knack, por meio de suas pesquisas, dá outras contribuições nesse sentido, entre as quais destaco os seguintes artigos: *A conversão da língua em discurso no contexto acadêmico e a experiência da significação*

Porém, mais uma vez, estando o professor impossibilitado de assim fazer, por conta das tantas responsabilidades atribuídas a ele, muitas vezes em uma sala de aula com mais alunos do que ele de fato poderia dar conta, surgem como apoio extraescolar os revisores, os professores particulares e outros profissionais do texto. Se na passagem de uma instância para outra, como nesse caso do ensino médio para o ensino superior, o aluno não é capaz de ressignificar sua relação com a língua em sala de aula, ele buscará esse suporte fora do espaço acadêmico. Como já dito anteriormente (cap. 1), o problema não é o fato de que os alunos chegam à universidade “sem saber escrever”; o problema está no fato de não haver uma condução desse aluno à adaptação nessa nova instância, como um novo locutor do discurso ocupando uma nova posição na sociedade por meio da linguagem e da escrita.

Enfim, a partir do arcabouço teórico apresentado até aqui e acreditando que as atribuições do revisor podem ajudar a suprir as carências do ensino de escrita, nos próximos capítulos dou seguimento a essa pesquisa trazendo os olhares dos próprios revisores de texto acadêmico e dos alunos de graduação que contrataram esse profissional sobre essa atividade. Acredito que esse mapeamento, além de preencher lacunas de pesquisa, pode ser um aporte ao trabalho do revisor na universidade – revisor este que atua também como um mediador em práticas de escrita e leitura, colaborando para a transposição inteligível da linguagem interior dos sujeitos.

3 NARRAR PARA RESSIGNIFICAR: UM MÉTODO DE PESQUISA A SERVIÇO DA REVISÃO

“[...] A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa. [...] A narrativa está sempre presente, como a vida.”

(Roland Barthes)

Neste capítulo, me proponho a descrever o método que, à medida que o caminho ao longo do mestrado foi sendo trilhado, se mostrou ideal para responder à pergunta de pesquisa que norteia esta dissertação: *que dimensão tem o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente nos cursos de graduação?* Os olhares apresentados até aqui já nos dão boas pistas da resposta, mas não podemos tirar conclusões sem conhecer os olhares mais importantes nessa discussão: o do revisor e o do aluno. Para isso, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativa, situada na área da análise de narrativas, conforme explico a seguir.

3.1 A TEORIA DO NARRAR: DO RELATO DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A abordagem qualitativa, segundo Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 11), dá ênfase para a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Seu objetivo fundamental é elaborar conhecimento, e não apenas gerar dados, acerca dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, ao compreender as perspectivas dos participantes, a pesquisa qualitativa traz à tona a dinâmica interna das situações, algo que não é visível para um mero observador. Nessa abordagem, como afirmam os mesmos autores, não há necessidade de criar hipóteses para confirmar ou anular. O pesquisador vai a campo munido de sua experiência e de seus conhecimentos, carregando apenas as hipóteses teóricas, que podem ser modificadas à medida que o estudo evolui. Essas hipóteses teóricas são as de que “o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher; e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

Para Jennifer Mason (2002), sua característica interpretativa se dá com base no fato de interessar-se pela forma como o mundo social se constitui e é interpretado, como as relações se dão e como os resultados disso tudo podem gerar novos sentidos e significados. Além disso, os métodos de geração de dados nesse caso são flexíveis, a fim de adaptar-se ao meio em que se dá a pesquisa. Esses dados, portanto, são submetidos a análises detalhadas que levarão à formação de argumentos em prol da resolução do problema em questão.

No âmbito da abordagem qualitativa interpretativa, optei por desenvolver uma pesquisa situada na área da análise de narrativas, que tem inspiração etnográfica. A etnografia, segundo Marli André (2008), foi criada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade de um grupo social, como práticas, hábitos, valores, linguagens etc. Já no campo da Educação, as pesquisas etnográficas ocupam-se do processo educativo. Michael Angrosino (2009, p. 30) diz que “a etnografia é a arte de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. O produto da etnografia, portanto, é o relatório etnográfico. A análise do conteúdo desse relatório, em forma de história, culminará na contribuição do estudo para aquele campo do conhecimento.

A análise de narrativas está ancorada nos estudos etnográficos, que demandam observação direta, densa e prolongada do meio em questão, e a apreensão desse meio é que constitui os resultados da pesquisa. No caso da análise de narrativas, contudo, a inserção e as descrições desse contexto é que devem ser densas o suficiente para embasar as análises do discurso produzido pelos sujeitos pesquisados. Dessa forma, uma descrição de viés etnográfico é obtida, mas sob uma visão êmica do que acontece, isto é, os fenômenos são interpretados a partir da visão dos participantes daquele meio, apreendendo os significados que eles mesmos conferem aos eventos vividos (BASTOS; BIAR, 2015).

Segundo Liliana Bastos e Liana Biar (2015), ao contar histórias, os indivíduos podem organizar experiências vividas e construir sentidos a essas vivências; da mesma forma, ao analisarmos narrativas, podemos compreender mais amplamente o que ocorre na vida desses indivíduos. A narrativa é entendida aqui como “[...] o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situações de entrevista social”, como definem Bastos e Biar (2015, p. 99).

Originalmente, as narrativas foram estudadas por Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), levando em conta sua estrutura e características formais. Por essa razão, os estudos contemporâneos da narrativa partem da perspectiva laboviana, mas já ampliam suas definições e os campos de estudo. Na presente pesquisa, a narrativa serve como meio para a análise de um

problema de pesquisa no campo da Educação, o que vem a contribuir para a proposta de Linguística Aplicada contemporânea, como defende Moita Lopes (2006).

A análise da narrativa é vista sob a perspectiva epistemológica construcionista. Tal perspectiva leva em conta o fato de que o mundo social vai se formando à medida que as pessoas o discutem, o escrevem e o questionam. Em outras palavras, os significados sociais não podem ser descobertos, mas sim construídos ativamente. Segundo Bastos e Biar (2015), a análise da narrativa é útil nesse ponto porque, entre outras razões: oportuniza o diálogo entre diferentes áreas do saber; apoia-se nas falas de diferentes sujeitos em variados espaços; considera o discurso narrativo uma prática social que constitui a realidade; atenta-se para o modo como os próprios atores sociais se constroem, e não apenas como o pesquisador os vê; e contribui para o entendimento de que as práticas narrativas orientam os processos de (re)formulação identitária. Portanto, a seguir descrevo como utilizei essa metodologia.

3.2 SUSCITANDO NARRATIVAS: A PRÁTICA COMO LÓCUS

Como dito anteriormente, optei pela realização de um estudo qualitativo interpretativo, de inspiração etnográfica, situado na área da análise de narrativas. Então, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS)⁴⁹, pude dar início à coleta dos dados com os revisores de texto acadêmico e os alunos de graduação.

Primeiramente, defini os critérios de seleção desses sujeitos. Eles deveriam ser:

- a) revisores que trabalham há pelo menos três anos com texto acadêmico, tempo esse minimamente suficiente para que o profissional possa relatar sua experiência com esse tipo de trabalho;
- b) alunos de graduação que contrataram revisores para apoio de escrita acadêmica, preferencialmente em trabalhos de conclusão, quando estavam prestes a se formar.

A seleção dos revisores e dos alunos foi feita por meio da técnica de amostragem em cadeia de referência, também conhecida como *snowball*. Essa técnica não probabilística, conforme explica Earl Babbie (2008), é adequada quando há dificuldade de encontrar sujeitos específicos. Então, o pesquisador utiliza uma rede de indicações, em que os primeiros sujeitos contatados indicam outros que se encaixem no perfil em foco. Sendo assim, tanto os revisores

⁴⁹ CAAE: 05321019.2.0000.534; Número do Parecer: 3.120.631.

quanto os alunos foram indicados por professores orientadores, colegas revisores e colegas alunos.

O número de participantes foi determinado ao longo do percurso de coleta de dados, que foi considerado suficiente quando as perguntas de pesquisa foram plenamente respondidas. Ao todo, portanto, foram entrevistados quatro revisores e dois alunos.

Aos revisores e alunos foi enviado um convite de participação de pesquisa (APÊNDICE A) propondo que eles concedessem entrevistas, por meio das quais eu poderia suscitar narrativas de suas experiências com escrita acadêmica e revisão. Minha intenção foi: a) conhecer a forma de trabalho dos revisores bem como a visão que eles têm sobre sua própria atuação nesse contexto; b) identificar quais são as demandas dos alunos de graduação ao contratar um revisor de textos; c) traçar um comparativo entre as expectativas dos alunos quanto ao trabalho do revisor e o trabalho que os revisores entregam a esses alunos para, então, compor uma síntese da atuação desse profissional nesse cenário.

A entrevista não estruturada na pesquisa de cunho interpretativo é vista como uma técnica ideal para favorecer a emergência de narrativas. William Santos (2013) explica que, nesse caso, não há um roteiro pré-elaborado, rígido, mas sim perguntas disparadoras que devem motivar o entrevistado a começar a narrar. O trabalho baseia-se na interação entre pesquisador e entrevistado, na qual as pessoas articulam a produção de suas identidades e coconstroem significados. O pesquisador deve interessar-se pela fala do outro de forma que ele desenvolva sua narrativa livremente, ao contrário do que ocorreria em uma entrevista estruturada ou semiestruturada. Assim, o pesquisador tem uma visão do processo de construção narrativo e, por conseguinte, do sentido que os indivíduos atribuem a si mesmos e sua compreensão de suas experiências. Portanto, na análise de narrativas, diferentemente da etnografia, a prática da entrevista é considerada lócus de geração de dados, como explica Liliana Bastos (2013).

Assim que os sujeitos aceitaram participar do estudo, cada um deles teve a liberdade de escolher data e horário em que seria realizada a entrevista. Todas as entrevistas foram feitas virtualmente, por meio de chamadas de vídeo utilizando os aplicativos WhatsApp ou Skype. A fala dos entrevistados foi gravada em formato de áudio, por meio de aplicativo de gravação de voz, para que não se perdessem informações bem como para facilitar posterior transcrição e análise.

No início de cada entrevista, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) aos participantes, onde descrevi objetivos, etapas e possíveis riscos da pesquisa. A metodologia de pesquisa aqui adotada poderia expor os participantes a riscos mínimos. Poderia haver, por exemplo, aborrecimento por parte dos

entrevistados em relação ao tempo de duração da chamada de vídeo bem como desconforto ao tratarem sobre determinados temas que envolvessem as relações vividas em sala de aula com seus professores e/ou entre revisores e clientes. Portanto, a fim de minimizar esses riscos, por questões éticas e buscando preservar a visão ética dos participantes, o tempo de duração foi o mais breve possível, e também grifei o fato de que não haveria julgamento de seus comportamentos ou de opiniões expressas por eles, para que não se sentissem inibidos a discorrer sobre o tema em foco e pudessem relatar suas vivências livremente. Também foi ressaltado que, por questões de confidencialidade, a fim de manter a privacidade dos envolvidos, a identidade dos participantes seria preservada. No entanto, caso algum desconforto se mantivesse a ponto de prejudicar o estudo, ficou garantido ao entrevistado o direito de desistir de sua participação ou adiá-la.

Tendo o participante consentido com o que constava no TCLE, dei início à entrevista seguindo os roteiros que constam nos apêndices C e D deste trabalho. Posteriormente, enviei o TCLE por e-mail a cada um deles solicitando a assinatura como prova de sua concordância. Todos os participantes assinaram o termo e o devolveram também por e-mail.

Concluídas as entrevistas, parti para a transcrição das falas. Essa é a primeira etapa da análise interpretativa, pois durante o processo de transcrição o pesquisador já seleciona os pontos que julga ser mais relevantes para o estudo, imprimindo aí sua interpretação inicial dos resultados. Depois da transcrição completa das entrevistas, as falas dos entrevistados foram submetidas à análise temática, conforme sugerem Jovchelovitch e Bauer (2002), que consiste na redução gradual do texto. Primeiro, os parágrafos são parafraseados em sentenças sintéticas e, depois, resumidos em palavras-chave.

Levando em conta o caráter interpretativo desta pesquisa bem como a flexibilidade da abordagem adotada, os dados gerados nas entrevistas foram analisados em categorias criadas *a posteriori*. Essa análise permitiu trazer à luz os significados das experiências vividas pelos alunos e pelos revisores, como descrevo no capítulo seguinte.

4 DESVENDANDO FAZERES: A REVISÃO INTERPRETADA POR MEIO DAS NARRATIVAS

“As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmudando-as em significação, as tornem vidas.”
(Fernando Pessoa)

Com base no método descrito anteriormente, neste capítulo me empenho em interpretar as narrativas que suscitei por meio de entrevistas com os revisores de texto acadêmico e com os alunos de graduação que contrataram revisores para apoio de escrita acadêmica. A intenção aqui é responder às seguintes perguntas: por um lado, o que os alunos da graduação esperam do revisor de textos? Por outro, como os revisores de textos acadêmicos definem seu próprio papel nesse meio? Como eles fazem esse trabalho especificamente? Em outras palavras, como esse profissional transita nas práticas sociais acadêmicas? Partindo de ambas as visões, ao fim, será possível compor uma síntese da atuação desse profissional nesse cenário.

Para tanto, este capítulo está dividido em quatro seções. Primeiramente, faço uma análise das narrativas dos revisores e, em um segundo momento, me dedico à análise das narrativas dos alunos. Na terceira seção, destaco alguns pontos das falas dos revisores e dos alunos e analiso-os sob a ótica da enunciação. Por fim, na última seção, faço uma síntese das análises a fim de dimensionar o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente nos cursos de graduação.

4.1 O QUE CONTAM OS REVISORES

No capítulo 3 desta dissertação, em que descrevi o método adotado e o desenvolvimento da pesquisa, expliquei que foram feitas perguntas aos participantes que serviram como disparadores para motivá-los a narrar suas experiências. Assim foi feito com os quatro revisores de texto acadêmico, seguindo o roteiro disponível no Apêndice C deste trabalho. As respostas dadas por esses profissionais me permitiram criar quatro categorias de análise: trajetória profissional; revisão de texto acadêmico; expectativa e entrega; e impacto do trabalho do revisor – como consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas disparadoras e categorias de análise das entrevistas com os revisores

Categorias	Perguntas disparadoras
Trajetória profissional	Me conte sua trajetória profissional até chegar ao trabalho com revisão de textos acadêmicos. Seu objetivo sempre foi o de ser revisor?
Revisão de texto acadêmico	Me conte sobre sua demanda de trabalho com textos acadêmicos. Há quanto tempo trabalha com esse tipo de texto? Com que frequência?
	O que você prioriza ao revisar um texto acadêmico? Ou seja, há diferença entre revisar um texto acadêmico e outro gênero qualquer?
	Me conte as minúcias desse trabalho: que tipo de editor de texto você usa? Que recursos adota? Qual é o nível de intervenção no texto? Costuma deixar comentários? Relate a sua prática, o processo da revisão em si.
Expectativa e entrega	O que você acredita que o aluno da graduação espera do revisor de textos? O que você entrega de fato?
Impacto do trabalho do revisor	Qual impacto você acredita que seu trabalho tem nos textos dos alunos universitários?

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A trajetória profissional, portanto, é a primeira categoria de análise em que me detenho, etapa na qual apresento o perfil dos revisores que contribuíram com essa pesquisa.

4.1.1 Trajetórias da profissão: os diferentes caminhos que levam à revisão

Seguindo a técnica de amostragem em cadeia de referência, também conhecida como *snowball*, utilizei uma rede de indicações para encontrar os revisores que se encaixassem no perfil procurado. Assim, cheguei a Bárbara, Lorena, Romeu e Clara.⁵⁰

Bárbara, que foi a primeira revisora entrevistada, formou-se bacharel em Letras com ênfase em Português e Inglês em uma universidade pública do Rio Grande do Sul em 2019. Ela conta que entrou nesse curso “por impulso”, pois, ao longo de todo o ensino médio, ela acreditava que gostaria de cursar História. Porém, no ato da inscrição para o vestibular, acabou optando pelo curso de Letras:

me deu sei lá o quê e eu botei Letras. Eu não queria ser professora, mas eu tinha uma ideia muito rasa do que era trabalhar com tradução e trabalhar com linguística, revisão. Eu acho que a essa altura do campeonato, quando eu me inscrevi, eu nem sabia direito... Quer dizer, eu sabia que revisão era uma profissão, mas eu nunca tinha parado pra pensar que pessoas trabalhassem com isso (REVISORA BÁRBARA).⁵¹

Na fala de Bárbara, se concretiza a realidade já apontada aqui por meio das pesquisas de Ribeiro (2016) sobre o desconhecimento dos alunos de graduação a respeito do mundo editorial, especialmente sobre o que fazem os revisores exatamente. Bárbara relata que nos

⁵⁰ A fim de preservar a identidade dos entrevistados, os nomes aqui apresentados são fictícios.

⁵¹ As citações das falas são feitas de forma muito similar ao que foi dito durante as entrevistas, incluindo traços informais da fala, porém vícios de linguagem foram reduzidos em alguns casos para que a leitura deste trabalho se tornasse mais agradável.

primeiros semestres do curso começou a fazer descobertas sobre o ramo da tradução, mas só aprendeu sobre o ofício do revisor quando foi aceita como bolsista em uma gráfica universitária, em 2015. A partir daí ela passou a considerar a possibilidade de ser revisora de fato:

aí foi meu primeiro momento: “ah, perai, revisão, revisão... vamos pensar sobre revisão”. Aí eu já fiz um exercício mental pra puxar tudo que eu sabia de revisão até aquele momento, que basicamente era: eu tinha lido a *História do Cerco de Lisboa*. Então eu sabia: “ah, tá, então, tu vai pra casa e daí faz umas marcas no texto”. Uma ideia muito rasa (REVISORA BÁRBARA).

O que Bárbara sabia sobre revisão, como ela disse, era basicamente o que consta no romance *História do Cerco de Lisboa*, de José Saramago, cujo personagem principal é o revisor Raimundo Silva. Ao revisar um livro sobre o cerco de Lisboa, Raimundo decide incluir um “não” no texto e modifica o rumo da história da cidade. Essa atitude demonstra a sua vontade reprimida de ser escritor. A obra retrata também a imagem de um revisor solitário, até então muito confiável, que trabalha em casa e é mal remunerado para revisar textos que muitas vezes o desagradam.⁵²

No entanto, a experiência vivida na gráfica fez com que Bárbara mudasse sua concepção de revisão e aumentasse significativamente seu aprendizado. Segundo ela, essa “foi uma bolsa realmente didática”, diferentemente de outras bolsas de pesquisa em que o estudante apenas desempenha trabalhos sem grande importância e tendo que aprender a fazê-los sozinho. Bárbara conta em detalhes como se deu seu processo de aprendizado:

eu passava as alterações do papel pro computador que os meus chefes revisavam, então eu ficava vendo o que eles estavam fazendo, o que eles estavam corrigindo, o que eles não estavam corrigindo, tentando entender por que eles corrigiam as coisas, e casualmente a maioria dos trabalhos que a gráfica pegava eram textos acadêmicos. [...] Às vezes eu trabalhava com as provas originais, às vezes eu trabalhava com a prova editorada, fazendo coisas diferentes, mas na hora que eu comecei a ficar bem... tipo, eu aprendi o gênero..., não é nem o gênero textual artigo, né, é o subgênero artigo de Direito. E aí eu comecei a me flagrar dos vícios e das particularidades (REVISORA BÁRBARA).

Pelo relato da revisora, fica evidente que ela é mais uma profissional que aprendeu fazendo, mas pôde ao menos contar com editores dispostos a ensiná-la nesse percurso. Além disso, ela mesma tinha interesse em compreender a razão das emendas feitas pelos mais experientes, o que ela usou em seu benefício. O trabalho nas diferentes etapas editoriais proporcionou a Bárbara uma visão ampla do processo editorial e principalmente da revisão de

⁵² Sugiro a leitura do trabalho de Arrojo (2003), para uma análise detalhada das relações entre o revisor Raimundo Silva e o autor da obra prejudicada no romance *História do Cerco de Lisboa*. Nas palavras da autora, “o livro de Saramago sugere que, a partir da perspectiva autoral, o que se deve proteger é a alegada ‘sacralidade’ do original, como propriedade privada do Autor, e somente a este se reserva o direito à criatividade e a uma vida (pessoal e profissional) plena” (ARROJO, 2003, p. 193).

gêneros diferentes e de “subgêneros” – expressão que ela usa referindo-se aos textos escritos de diferentes áreas do conhecimento que têm diferentes particularidades.

Bárbara afirma ainda que, depois de cerca de um ano de trabalho na gráfica, sentindo-se mais segura sobre as suas competências, passou a prestar serviços de revisão de texto acadêmico à sua rede de relacionamento. Essa não foi, contudo, uma atividade planejada:

eu nem me oferecia, alguém que sabia que eu tava trabalhando com revisão, uma prima, um parente, um conhecido falava: “ah, por acaso tu não quer revisar o meu TCC?”. E assim eu fui indo, meio amadora inclusive. Foi uma coisa que *aconteceu* na minha vida e eu peguei muito gosto de trabalhar na gráfica, eu tava me divertindo horrores, e acabei pensando “não, de repente eu faço isso da minha vida, né, vamos ver” (REVISORA BÁRBARA).

A revisão, então, *aconteceu* na vida de Bárbara, quase que acidentalmente. A bolsa de pesquisa não foi uma escolha planejada; era o estágio disponível naquele momento. A revisão como *freelancer* à sua rede de relacionamento também não foi um plano de vida concretizado, e sim o atendimento a uma necessidade das pessoas à sua volta. Mas essas experiências positivas fizeram com que Bárbara seguisse a carreira de revisora de forma planejada a partir daí, com o que se ocupa até hoje. Inclusive sua monografia de conclusão de curso teve como foco a revisão de textos acadêmicos e deve ser também tema de suas pesquisas futuras.

Lorena, a segunda entrevistada, formou-se bacharel em Linguística em uma universidade pública de São Paulo em 2013, onde também concluiu o mestrado (2017) e agora cursa o doutorado na mesma área, com período sanduíche em uma instituição de ensino de Paris, na França. Embora desde a graduação Lorena se dedique às pesquisas sobre revisão de textos, essa realidade também foi obra do acaso. Inicialmente, sua intenção era estudar tradução e, por isso, prestava vestibular nessa área. Sem sucesso, passou a estudar outras possibilidades de curso, até que encontrou o curso de Linguística no qual hoje é formada. Ela relata que se interessou pela grade curricular, embora não ficasse clara a ênfase no mercado editorial. Na verdade, diz ela, “nem sabia que isso era uma possibilidade”.

Lorena ingressou no curso de Linguística em 2010. Depois de um ano, a revisão “caiu meio que no colo”, como ela mesma diz, e ela passou a trabalhar como revisora de textos estagiária em uma Secretaria de Educação a Distância, onde revisava materiais didáticos de diferentes cursos. Assim também aconteceu com vários de seus amigos, segundo ela: “acaba chegando o trabalho até você quando você tá no curso de Letras”. Porém, até ocupar essa vaga, Lorena não fazia ideia do que vinha a ser a revisão:

eu achava aquele senso comum de que revisar é achar erro de português [risos]. Até então não tinha tido disciplinas com a [nome da professora de disciplinas voltadas ao campo editorial], ela entrou na universidade em 2010. Mas as disciplinas de revisão,

mercado editorial e tratamento editorial de textos que a gente tem na Linguística são optativas, elas não são obrigatórias na grade. Então fui ter lá pelo terceiro ano essas disciplinas, porque eu fui atrás também, não era óbvio, sabe? (REVISORA LORENA).

Nesse trecho Lorena toca em um ponto crucial para a formação dos revisores: a estrutura curricular dos cursos de graduação, que nem sempre dão conta da aprendizagem ideal do processo de editoração do texto – processo esse que deve ver o texto para além do sistema linguístico e das questões normativas, como afirma Rodrigues (2015b). Ribeiro (2016) também destaca que as negociações entre autor e revisor têm implicações que ultrapassam a simples correção com foco na gramática tradicional. Os profissionais do texto, portanto, devem ser também profissionais de língua independentemente da graduação que fizeram.

Então, como Lorena não havia cursado as disciplinas que poderiam dar a ela mais embasamento para essa prática, a estudante teve de contar com a ajuda de colegas mais experientes, que estavam prestes a concluir a graduação. Depois disso é que ela passou a se dedicar à pesquisa e se especializar nessa área. Ela afirma ainda que, depois da graduação, trabalhou em uma editora onde revisava periódicos científicos. Foi daí, inclusive, que surgiu sua motivação para pesquisas de mestrado e doutorado.

Hoje em dia, Lorena se dedica ao doutorado, mas trabalha também como *freelancer* para editoras e pessoas físicas, especialmente com textos acadêmicos, como ela faz questão de destacar:

meu grande nicho é o acadêmico. Porque é um mercado em que a gente, mesmo não divulgando o nosso trabalho, é aquele boca a boca do cliente, né. E é assim, eu faço a revisão de uma dissertação ou de uma tese, aí o orientador daquele aluno gosta, e ele vai indicar pra todos os alunos do grupo, ou o aluno que é o cliente vai indicar pra um colega, e o colega indica pra um colega, e assim você constrói uma rede, né (REVISORA LORENA).

Lorena evidencia aí uma peculiaridade da revisão de textos acadêmicos: a divulgação desse serviço não é uma premissa para que haja demanda de trabalho. Certamente usar estratégias de publicidade é algo favorável, mas não parece ser um fator crucial, uma vez que essa divulgação é feita pelos alunos-clientes e pelos orientadores destes com base na experiência positiva que tiveram com esse profissional. Isso significa que o revisor de textos depende de uma rede, e essa rede se constrói por meio de relacionamentos positivos.

Sobre isso, cabe lembrar o que diz Salgado (2007): uma demanda do homem contemporâneo é compreender o valor que damos às práticas de convivência e construção social, isto é, como coexistimos e investimos em interlocuções. Assim como no campo editorial, percebemos aqui – e mais adiante isso também se repetirá – que o revisor de texto acadêmico

não trabalha isoladamente. Há uma espécie de rede com pontos nodais – como professor orientador, aluno e revisor – que partilham conhecimentos e, juntos, fazem com que o texto ganhe vitalidade.

Por fim, em vias de concluir a narrativa sobre sua trajetória profissional, Lorena não deixa de retornar ao fato de que ser revisor raramente é um projeto inicial de carreira: “dos colegas que eu tenho, em geral, todos aconteceram assim, foram para um trabalho, ou começou a chegar mesmo assim, ‘ah, o colega, ah, você que é bom de português, dá uma olhadinha?’. Quando vê, você tá trabalhando com isso, se especializando”. Essa repetição nada mais é do que a necessidade de reafirmar que o caminho trilhado até a profissionalização do revisor é sinuoso e incerto.

A história de **Romeu** também não foi muito diferente. O terceiro revisor entrevistado é licenciado em Letras (2014) e bacharel em Linguística (2016) por uma universidade pública de Minas Gerais, onde também concluiu seu mestrado em Estudos da Linguagem (2018) e hoje cursa o doutorado nessa mesma área.

Romeu afirma que ingressou no curso de Letras “um pouco perdido”, sem saber exatamente o que queria fazer. Ele sabia que gostava muito de ler e, por isso, acreditava que se dedicaria aos estudos literários, mas não tinha intenção alguma de ser professor. Apesar disso, sua imersão na teoria literária durou pouco, pois não se sentiu atraído pela área, até que seu orientador à época o apresentou a uma professora que coordenava um grupo de pesquisa sobre revisão. Interessado em saber mais sobre o mundo editorial, e sendo aceito no grupo, Romeu começou a frequentar os encontros e fazer descobertas sobre a edição de textos.

Logo em seguida, assumiu seu primeiro trabalho como revisor, uma experiência que ele afirma ter sido problemática:

aí eu comecei a trabalhar num jornal como revisor. Mas é aquela história: todo mundo que entra na revisão entra assim... como um bico, né... sem saber nada, acha que é só correção ortográfica, dá pitaco que não tem que dar, mexe no estilo do outro. Era um pouco isso, né. E esse meu trabalho era um pouco abusivo no sentido de que eu ia lá uma vez no jornal e revisava o jornal inteiro nesse um dia, ou seja, imagina os problemas de revisão que saíam. Obviamente saíam muitos problemas de escrita, era um problema toda a situação. Mas eu acho que o cenário do revisor atualmente é isso, infelizmente ele é cheio de problemas (REVISOR ROMEU).

A situação laboral descrita por Romeu ratifica as falas de que o revisor aprende na prática e o senso comum de que esse é um trabalho solitário. A realidade aí descrita vai no sentido oposto do que Salgado (2007) defende, por exemplo, sobre a necessidade de interlocução no trabalho de edição de textos. Também Muniz Jr. (2018) ressalta as diversas etapas pelas quais passa o texto até que possa ir a público, como edição, preparação, cortes,

acréscimos, substituições e uma infinidade de movimentos. O leitor recebe apenas o resultado desse processo, pois não há vestígios dessa trajetória, a não ser em um caso: quando o revisor falha. O meio jornalístico, contudo, onde há pressa em publicar a notícia, ainda não parece ser um cenário propício ao trabalho do revisor como almejamos. Aliás, hoje em dia, muitos jornais já delegaram essa tarefa ao próprio jornalista, encarregado de muito mais do que produzir conteúdo.⁵³

Apesar das dificuldades enfrentadas no jornal, Romeu conta que tinha cada vez mais interesse pela revisão. Tanto que, logo em seguida, ele participou da fundação de uma empresa júnior de revisão na universidade, uma iniciativa dos integrantes do seu grupo de pesquisa, quando ele começou a revisar textos acadêmicos, entre outros materiais. Essa atividade extracurricular trouxe muitos benefícios à sua formação, como ele mesmo descreve:

foi muito legal! Eu fui um dos fundadores e também fui o diretor financeiro por um bom tempo. E foi muito legal porque a gente pode estudar no curso sobre gramática, sobre texto, sobre como revisar, mas em nenhum momento eles ensinam a prática de revisão de fato, né, sem ser necessariamente a prática no texto em si, mas eu falo a prática de buscar cliente, quanto cobrar, tudo isso que envolve o trabalho de revisão, além de revisar texto propriamente. Daí eu comecei a trabalhar e, assim, eu me apaixonei pela revisão (REVISOR ROMEU).

É interessante notar, ainda, como se deu inicialmente a captação de trabalhos dessa empresa júnior, o que confirma a importância de uma rede de relações, como mencionado anteriormente. Segundo Romeu, uma vez que os alunos revisores não eram conhecidos e a empresa era uma iniciativa recente, a estratégia adotada para receber trabalho foi “criar laços com algumas revistas da universidade”, como as revistas dos cursos de História e Letras. Assim, aos poucos os professores da universidade foram conhecendo o trabalho deles e passaram a indicá-los aos alunos, que solicitavam revisões de trabalhos acadêmicos. Os professores, aqui, assim como no caso de Lorena, são peça-chave na divulgação desses serviços, o que nos permite inferir que eles compreendem o impacto positivo da revisão em texto acadêmico, bem como reconhecem essa necessidade de apoio no processo de escrita.

Além disso, Romeu teve a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica durante a graduação, sob orientação da mesma professora responsável pelo grupo de pesquisa. Segundo ele, seu foco de pesquisa não tinha relação direta com o ofício do revisor, mas sempre tentava aplicar seus achados no seu trabalho de revisão.

⁵³ Sobre a redução das equipes nas redações jornalísticas, sugiro a leitura da dissertação de mestrado de Liana Pithan, intitulada *Mudar ou partir: o impacto da era de demissões da imprensa sobre jornalistas* (2018). Por meio de análise de narrativas de jornalistas, a autora retrata o dilema desses profissionais, tanto os que são demitidos quanto os que continuam em atuação, com insegurança e sobrecarga de trabalho.

Romeu, assim como Lorena, não deixou de mencionar o quanto aprendeu com os colegas mais experientes. Ele conta que, além de sua professora orientadora, um colega revisor o ensinou muito:

eu falo que eu tenho um pai e uma mãe na revisão, né. O [nome do revisor] me ensinou muitas questões de normalização, ele foi um pai nesse sentido assim. E a [nome da orientadora] me ensinou muito a como lidar com o texto do outro, um texto que não é seu, um texto com o qual você tem que ter o maior cuidado, então a minha prática de revisão, a minha base de revisão foi construída nesse meio (REVISOR ROMEU).

Romeu afirma ter trabalhado por um bom tempo com esse colega mais experiente prestando serviços de revisão e normalização de texto acadêmico. Isso o encorajou, mais ao fim de sua graduação, a criar a sua própria empresa de revisão, em parceria com outros dois colegas. A empresa existe até hoje, por meio da qual eles oferecem serviços de revisão, tradução e normalização.

A criação de uma empresa também foi resultado da trajetória de **Clara**, a quarta e última revisora entrevistada, que hoje trabalha como revisora autônoma. Clara licenciou-se em Letras com ênfase em Português e Literatura em 2013, em uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Em 2019, concluiu seu mestrado em Ciências da Linguagem em uma universidade de Lisboa, no qual se dedicou à pesquisa sobre revisão de textos. Embora Clara tenha cursado licenciatura, curso esse mais voltado à formação de professores, ela afirma que ingressou na universidade já pensando em ser revisora, diferentemente dos demais entrevistados.

Clara explica que a opção pela licenciatura, na verdade, se deu por conta de uma oportunidade de bolsa concedida pelo governo federal. Ela foi aceita como bolsista integral do Programa Universidade para Todos (Prouni), o que lhe permitiu estudar gratuitamente em uma instituição privada e sem a necessidade de prestar vestibular, apenas usando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Clara conta que, se não tivesse esse benefício, tentaria o vestibular na faculdade federal, onde teria acesso a um curso de bacharel gratuitamente, mas isso demandaria pelo menos mais um ano de preparação para a seleção. Então, vendo a licenciatura como um caminho mais curto para a conclusão do ensino superior, assim fez Clara.

Ela conta que seu primeiro estágio foi em uma editora de textos jurídicos. No entanto, a revisão de textos acadêmicos surgiu como oportunidade de trabalho logo no início da graduação, como ela mesma relata:

a revisão de textos acadêmicos surgiu na minha vida mais cedo na carreira porque os revisores iniciantes não têm experiência e precisam de experiência; os alunos, os clientes acadêmicos não têm muita grana e não se importam tanto quando o revisor não é experiente, né, eles só precisam ter uma segurança, digamos assim, alguém que entenda de ABNT e tudo mais. Na cabeça deles, né. A gente sabe que não é só isso, mas na cabeça deles é dessa forma. E eles também não têm muito aparato pra julgar

o revisor. Então, eu era estudante de Letras, trabalhava em editora, depois trabalhava em agência e os colegas, principalmente em agência, que não eram da Letras, acabavam pedindo revisões de TCCs e me indicando (REVISORA CLARA).

Nesse trecho, Clara toca em um ponto que será abordado mais amplamente nas próximas perguntas, mas que não podemos deixar de observar desde já: os alunos universitários, quando buscam um revisor, imaginam que conhecer as normas da ABNT e ter um bom domínio da língua portuguesa é suficiente para uma boa revisão de seu texto. Pela trajetória que percorremos até aqui, sabemos que isso não basta, assim como a própria revisora destaca: “a gente sabe que não é só isso, mas na cabeça deles é dessa forma”. Quando esse aluno desconhece a importância da capacitação do revisor, ele também colabora para que qualquer pessoa com mínimos conhecimentos do funcionamento da língua se sinta no direito de prestar esse serviço, a qualquer preço e de qualquer maneira, o que prejudica a concorrência leal no mercado em que estão inseridos os revisores autônomos.

Justamente por conta desse cenário e de outros fatores que envolvem a escrita na universidade, no momento Clara tem optado por trabalhar mais com outros tipos de textos que não o acadêmico. Ela explica:

[a revisão de textos acadêmicos] foi deixando de ser um trabalho que eu preste mais frequentemente porque... é algo muito sacrificante, né. A gente sabe que os prazos são curtos, os orçamentos são menores ainda, a gente acaba sendo psicólogo de aluno, é bastante trabalho, os textos são muito crus, né. Então hoje a minha carreira é mais focada em revisar textos que vêm de redatores profissionais, porque acaba sendo mais fácil, e trabalhar com empresas também os orçamentos são maiores, é mais fácil de receber, tudo isso. Então eu trabalho hoje mais com marketing, comunicação corporativa do que revisão de texto acadêmico, mas eu ainda faço (REVISORA CLARA).

Clara classifica a revisão de textos acadêmicos como “sacrificante” porque, segundo ela, é uma revisão que exige intervenção profunda, a ser feita em um curto espaço de tempo (geralmente os alunos não concluem o trabalho com tempo de sobra para se dedicar à revisão) e sem remuneração adequada. Além disso, Clara destaca que o revisor acaba sendo “psicólogo de aluno”, afirmação essa que corrobora os resultados das pesquisas de Lillis (2001), especialmente no que se refere ao fato de que existe certa tensão entre docente e discente quando falta clareza na descrição de tarefas de escrita, isto é, quando o nível de letramento exigido pela universidade está acima do nível de letramento do estudante.

Portanto, Clara optou por trabalhar mais frequentemente com textos de produtores de conteúdo independentes, agências de assessoria de imprensa, agências de publicidade, entre outros, o que garante a ela fluxo de trabalho e remuneração constantes. Ela trabalha como autônoma desde 2011, quando criou um blog e passou a criar conteúdo sobre escrita para

divulgar seus serviços. Os textos de Clara deram tão certo que hoje eles ajudam não apenas seus clientes, mas também outros revisores, principalmente os iniciantes, que buscam meios de aprender sobre a profissão.

4.1.2 Revisão de texto acadêmico: narrando o *modus operandi*

A segunda categoria de análise abrange questões específicas sobre o trabalho com o texto acadêmico. Como mostrei no Quadro 1, busquei saber há quanto tempo os revisores trabalham com revisão de texto acadêmico e como é a demanda de trabalho com esse tipo de texto. Também pedi que me explicassem o que priorizam ao revisar um texto acadêmico, na tentativa de saber se eles percebem diferenças entre revisar um texto acadêmico e revisar um texto de outro gênero qualquer. Por fim, também averigui as minúcias desse trabalho, como, por exemplo, *software*, ferramentas e recursos adotados, nível de intervenção no texto, uso de comentários, entre outros detalhes que quisessem relatar.

A **demanda de trabalho** se mostrou variável entre os revisores. **Bárbara**, que revisa textos acadêmicos desde 2015, afirma ter uma demanda sazonal. Segundo ela, raramente há demanda em janeiro e fevereiro, há algum trabalho desse tipo em março e abril, e a demanda maior chega no final do semestre letivo. Já **Lorena**, que trabalha com textos acadêmicos desde 2011, afirma que tem trabalho durante o ano todo, porém, atualmente, nem sempre aceita todos os pedidos de revisão que chegam até ela, pois o doutorado exige muitas horas de dedicação. Então, quando ela não consegue dar conta dessa demanda, acaba repassando a duas colegas revisoras de sua confiança. **Romeu**, que atua nessa área desde 2012, não tem se dedicado tanto à revisão de textos acadêmicos no momento porque, assim como Lorena, está cursando doutorado. Porém, segundo ele, antes de ingressar no doutorado, revisava pelo menos uma monografia por mês. **Clara** iniciou na revisão de texto acadêmico em 2010, porém, como dito anteriormente, não tem optado por focar nesse tipo de mercado. Apesar disso, ela ainda revisa pelo menos um grande trabalho a cada semestre, diz ela; também há clientes antigos que retornam pedindo esse tipo de revisão, seja para trabalhos de conclusão, seja para artigos científicos, e ela não deixa de atendê-los mesmo não sendo seu foco no momento. Assim como Lorena, Clara afirma que, quando não tem interesse em atender clientes que solicitam revisão de TCCs, ela os indica a uma colega revisora de sua confiança.

Quando perguntei sobre as **prioridades ao revisar um texto acadêmico**, a revisora **Bárbara** afirmou que primeiramente determina o que será feito com base no tempo disponível e no objetivo do aluno. Segundo ela, nem sempre é possível fazer uma revisão mais

aprofundada, pois essa pode não ser a vontade do aluno por diversos motivos, sendo um deles o curto prazo disponível. Também, ela conversa com o aluno para saber quem será o público-alvo do trabalho, além de tentar inferir o que será exigido pela banca avaliadora:

eu gosto muito dessa questão de análise textual, mas tem cliente que vem e fala “não, eu quero que tu faça formatação e ponto”, “quero que tu corrija erro gramatical e ponto, não quero saber se tu acha que essa frase aqui tá ambígua”. [...] Então, por causa disso, eu sempre fico meio em cima do tempo e também de descobrir o que será que a banca quer desse aluno [...]. Por exemplo, em algumas áreas das humanas se usa uma linguagem mais informal, e é permitido isso, e é o natural da área. Por exemplo, um texto de Jornalismo geralmente tem uma linguagem muito mais amigável, por assim dizer, do que um texto de Direito. E quando o autor tem um estilo e um nível meio inconsistente eu tento achar o tom certo. Eu dei esse exemplo como nível de formalidade, mas podem ser aquelas questões obscuras da ABNT que uma faculdade diz que tem que fazer assim, a outra tem que fazer assim. Eu tento pegar esses pontos específicos porque eu sei que na banca talvez o aluno seja pressionado mais por questões de formatação, talvez vão pegar no pé dele porque tem muito erro gramatical. [...] E também, quando possível, eu tento imaginar o público-alvo e conversar com o autor e ver o que é mais importante (REVISORA BÁRBARA).

Nesse trecho, Bárbara confirma a importância dada à normalização dos textos acadêmicos, que, segundo Rodrigues (2015b), parece ser supervalorizada tanto por quem os escreve quanto por alguns revisores, importando muito mais *como* se diz do que *o que* se diz. Bárbara, sabendo dessa cobrança exacerbada por parte da banca avaliadora, trabalha para ajudar esse aluno.

Além disso, para ela, há diferença na revisão não apenas quando comparamos textos acadêmicos com outros gêneros, mas também quando comparamos textos acadêmicos de áreas diferentes. Porém mais uma vez ela afirma que, mesmo com essas diferenças evidentes, o trabalho do revisor dependerá do tempo hábil para isso:

como o tempo é muito restrito, tu te obriga a priorizar uma coisa ou outra, então tu meio que te obriga a adaptar o teu processo de revisão pra tentar atingir aquele ponto daquela área. Se digamos que tu tivesse três, quatro meses pra revisar um TCC, tu poderia checar todos os itens da tua lista de coisas. Naturalmente tu vai adaptar a tua revisão ao público-alvo, às características do cliente, ao que o cliente quer e tudo mais, mas é tudo muito mais limitado dentro do tempo curto (REVISORA BÁRBARA).

Para **Lorena**, a revisão do texto é sempre norteada pelo gênero. Contudo, ela afirma, comumente os alunos da graduação demonstram não ter domínio dos gêneros acadêmicos nem das normas a serem seguidas:

ele [o aluno] não sabe muitas vezes fazer uma referência, ele não sabe fazer uma citação, ele não sabe citar um autor-data, por mais que ele vá lá na ABNT, que é um material de consulta. Você pode consultar e aprender a fazer isso. Eu acho que é uma carência mesmo da formação. Nem nos nossos cursos a gente teve uma disciplina que fale disso. Imagina as outras áreas então. Muitos alunos de exatas não têm noção nenhuma dessa coisa do gênero. Aliás, quando você fala gênero, você tem que explicar pra eles, eles não entendem de cara (REVISORA LORENA).

Diante da dificuldade do aluno, Lorena acaba ajudando-o a compreender questões de leitura e escrita que, teoricamente, ele deveria dominar nesse nível de ensino. Ela explica que muitas vezes precisa ensinar como se escreve um texto do gênero acadêmico e o que significam as normas às quais esse texto deve obedecer. Essa atuação ampliada do revisor, contudo, exige uma formação que contemple essas práticas discursivas nas quais os textos circulam, sem que a língua seja concebida como sinônimo de gramática normativa, como afirma Rodrigues (2015b). Isso significa conhecer o quadro teórico que baliza os autores da escrita científica e o funcionamento do gênero em questão.

Romeu, por sua vez, diz que o primeiro olhar que ele dedica ao texto a ser revisado serve para saber se ele está adequado ao gênero. Depois, parte para a revisão de aspectos como coesão, coerência e ortografia. Segundo ele, as diferenças se estabelecem justamente por causa das características do gênero: “eu não vou adequar um livro narrativo da mesma forma que um texto acadêmico. Às vezes eu vou deixar que alguns traços mais informais apareçam ali. Mas o trabalho em si segue as mesmas regularidades”.

A postura de Romeu condiz com o que Oliveira (2017) defende. De acordo com a autora, os revisores devem estar atentos às condições de produção, recepção e circulação do texto em foco, o que significa analisar, em um primeiro momento, o gênero textual, a concatenação de ideias, as relações de sentido, o endereçamento do texto, entre outros pontos. Depois disso, é o momento de partir para a correção gramatical.

Já **Clara** centra sua resposta na normalização do trabalho acadêmico e na preocupação com o plágio. Ela diz que se preocupa em mostrar ao aluno a importância de que todas as obras consultadas estejam referenciadas no trabalho e de forma correta. Segundo ela, esse problema é recorrente em textos acadêmicos:

é muito comum virem aquelas referências da forma mais maluca possível, muitas vezes até beirando um plágio, por desconhecimento do autor, nem é por má fé, não é porque o autor copiou aquilo de qualquer jeito, mas ele não sabe como citar. Esse letramento acadêmico ainda não aconteceu, a metodologia não foi muito bem explicada e as pessoas também às vezes não têm interesse em entender e buscar como se faz (REVISORA CLARA).

A fala da revisora confirma muito do que foi trazido no capítulo 1 desta dissertação no que se refere ao processo de letramento dos alunos universitários. Como afirma Raquel Fiad (2013), em linha com os Novos Estudos de Letramento, não existe uma fase ou um único letramento, pois esse é um processo contínuo. Quando os alunos ingressam na universidade, eles precisam dominar os gêneros da esfera acadêmica, isto é, a forma como eles devem dizer por meio da escrita. Sem saber como fazer isso, instaura-se uma tensão entre docente e discente,

e este acaba buscando ajuda fora da universidade. Nesse ponto, entram em ação os mediadores de letramento, expressão usada por Lillis e Curry (2006) para se referir às pessoas que se dispõem a auxiliar os alunos na interação com textos escritos, formal ou informalmente, cobrando ou não por isso – entre os quais está o revisor.

Clara conta que tenta ajudar o autor nesse trabalho de referenciação. Nas palavras dela, “essas coisas assim dão trabalho, bastante trabalho, mas são muito, muito importantes, principalmente na graduação e depois mestrado e doutorado também”. É justamente para evitar todo esse trabalho que Clara tem buscado clientes de outros nichos, como dito anteriormente.

Por fim, dentro da categoria de análise sobre a revisão do texto acadêmico, pedi aos revisores que me contassem detalhes sobre **as minúcias do trabalho**, como, por exemplo, *software*, ferramentas e recursos adotados, nível de intervenção no texto, uso de comentários, forma de entrega do texto revisado, entre outros que quisessem relatar.

Quanto à tecnologia, todos afirmaram que utilizam principalmente o editor de texto Word, da Microsoft, e as suas ferramentas de revisão, como controle de alterações e comentários. As ferramentas de automatização também foram citadas como facilitadoras no trabalho de formatação (numeração automática, estilos, criação de sumário, margens, espaçamento entre linhas etc.).

O controle de alterações do Word deixa evidente todas as exclusões e inserções feitas pelo revisor. Essa é uma forma de mostrar ao cliente o que foi modificado no texto e solicitar a sua aprovação. Contudo, como ressaltaram os revisores, nem sempre o aluno-cliente sabe lidar com essa ferramenta, então geralmente eles enviam dois arquivos na conclusão do serviço: um arquivo com as marcas para que o cliente veja o que foi alterado; e outro sem as marcas, “limpo”, pronto para ser entregue à universidade. Caso o aluno queira fazer modificações no texto ou discorde de alguma mudança, ele deve fazer isso no arquivo limpo e devolver ao revisor para que ele confira as alterações. No entanto, apesar de o aluno ter essa possibilidade de verificar as alterações no arquivo com marcas, quando o tempo disponível entre a conclusão da revisão e a entrega à universidade é curto, muitas vezes ele não faz essa conferência, confiando totalmente no revisor, como destacou **Lorena**:

eu mando as duas versões [limpo e com marcas] quando o prazo é assim pra já. Por exemplo, a pessoa mandou hoje e é pra amanhã. E quando é na pressa assim, eu sempre explico, porque a gente tem que se prevenir: “olha, não vai ser o trabalho que seria se tivesse um prazo adequado, mas vou fazer o que der”. Daí mando o texto limpo porque a pessoa vai ler, vai estranhar alguma coisa e ela vai verificar no outro arquivo o que ela estranhar. Não dá tempo com essas marcas de ver tudo, acho que fica muito confuso, mesmo limpando. Acho que quando a pessoa tá desesperada, ela não consegue mais processar (REVISORA LORENA).

Além disso, todos disseram que usam o recurso de comentários do Word para deixar sugestões sobre o texto e enviar dúvidas aos alunos, que também respondem por ali. Dessa forma, os revisores conseguem estabelecer um diálogo com os autores em prol da reescrita do texto. Quando pedi que me desse exemplos sobre os comentários, **Bárbara** citou casos de ambiguidade e normalização, além do fato de ter cuidado com a forma como expressa suas dúvidas ao aluno:

acho que o melhor exemplo é mesmo a frase ambígua, né: “a que esse elemento se refere?”. Ou, às vezes, quando eu acho que encontrei uma contradição, mas por não entender plenamente da matéria do texto não vou chegar e falar “tu te contradisse aqui”, né. Eu falo de uma forma mais fácil, tipo, “tá certo isso aqui?”. Faço esses comentários além de perguntar coisas mais pontuais, como “de que página saiu essa citação?” (REVISORA BÁRBARA).

E como complemento, ela trouxe um exemplo de uma monografia que estava revisando no momento. Segundo ela, aquele trabalho demandaria muito diálogo com a aluna:

eu tô revisando um TCC agora em que as seções não estavam numeradas e não tinha nenhuma distinção assim de negrito. Então eu não faço a menor ideia do que é seção primária, seção secundária [...]. Eu vou ter que discutir isso a fundo. Algumas partes dá pra sacar, né, mas em outras não parece ter relação nenhuma entre uma seção e outra (REVISORA BÁRBARA).

O problema trazido por Bárbara mostra que a revisora auxiliaria a aluna em questões estruturais do texto. Quando ela menciona a falta de diferenciação entre seções primárias e secundárias, Bárbara está se referindo, na verdade, à falta de coesão, uma vez que não vê claramente a relação entre trechos e seções, o que exigirá diálogo entre a revisora e a aluna para que essa organização seja feita e, talvez, até mesmo para que seja encaminhada uma reescrita.

Notamos aqui o papel pedagógico do reescrever estendido ao processo de revisão de textos. Como explica Ribeiro (2016, p. 75-76), quando há a necessidade de uma revisão interativa, o revisor terá de “[...] conversar e negociar propostas de alteração, com certa orientação pedagógica [...]”, e assim revisor e autor aprendem sobre aspectos de textualidade nessa interação. Essa ação pedagógica subsidia a construção da autoria e da escrita, assim como faria o professor em sala de aula, apesar dos seus diferentes propósitos comunicativos.

Isso também nos leva a inferir que essa falta de familiarização com as convenções da escrita acadêmica pode ser causada pela escassez de diálogo com os professores, como percebemos na pesquisa de Lillis (2001). Por isso, inclusive, a autora defende o uso de *talkback* – que é uma conversa – em vez de *feedback* – que é uma mera retroalimentação – sobre os textos produzidos pelos alunos para o aperfeiçoamento da escrita. O que a revisora faz nesse caso é *talkback*, que vai resultar em uma sequência de escrita, reflexão e reescrita.

Lorena também deu exemplos de situações em que usa os comentários para conversar com o autor. Entre elas, a revisora contou como age quando faz interferências mais bruscas no texto:

geralmente, se é um trecho que eu reescrevi totalmente, eu deixo no balão de comentário, eu não apago de cara, eu deixo o trecho lá e coloco no balãozinho de comentário: “ó, eu acho que tem problema assim, assim, assim, minha sugestão é esta”. Se a pessoa concordar, eu altero depois da conferência dela (REVISORA LORENA).

Notamos aqui que Lorena tem o cuidado de pedir a aprovação do autor quando sugere a reescrita de trechos ou quando faz uma revisão mais resolutiva, o que demonstra sua atenção a questões de autoria. Também **Romeu** tem essa preocupação com a comprovação do seu trabalho, por isso ressalta a importância de enviar o arquivo com marcas para o aluno:

eu peço sempre que a pessoa utilize o [arquivo] sem marcas, mas que sempre fique atenta a esse documento com marcas, porque esse documento com marcas é tanto pro cliente ter essa noção do que foi mexido no texto – porque, é o que eu te disse, eu tento fazer o mínimo de alterações bruscas – e também ele é um documento pra gente, né. [...] Eu já tive clientes assim que meteram a mão depois, e isso não é legal, então é um pouco, assim, documento, né (REVISOR ROMEU).

O arquivo com marcas serve como um documento de segurança, como disse Romeu, tanto para o aluno – que pode ver como o seu texto foi alterado e solicitar que mudanças indesejadas sejam desfeitas – quanto para o revisor – que comprova o trabalho feito.

Os revisores se preocupam tanto com a comprovação de seu trabalho que **Clara**, pensando em colaborar com os clientes que não sabem lidar com essa ferramenta, criou um tutorial para ensiná-los a usar o controle de alterações. Ela relata:

tenho também lá no meu site um tutorial de como lidar com as alterações controladas. É um vídeo de 5 minutos mostrando como a pessoa pode aceitar ou rejeitar uma alteração, adicionar ou remover comentários, essas coisas assim. Geralmente as pessoas acham bem útil e assim o autor também tem mais autonomia, né, caso ele queira (REVISORA CLARA).

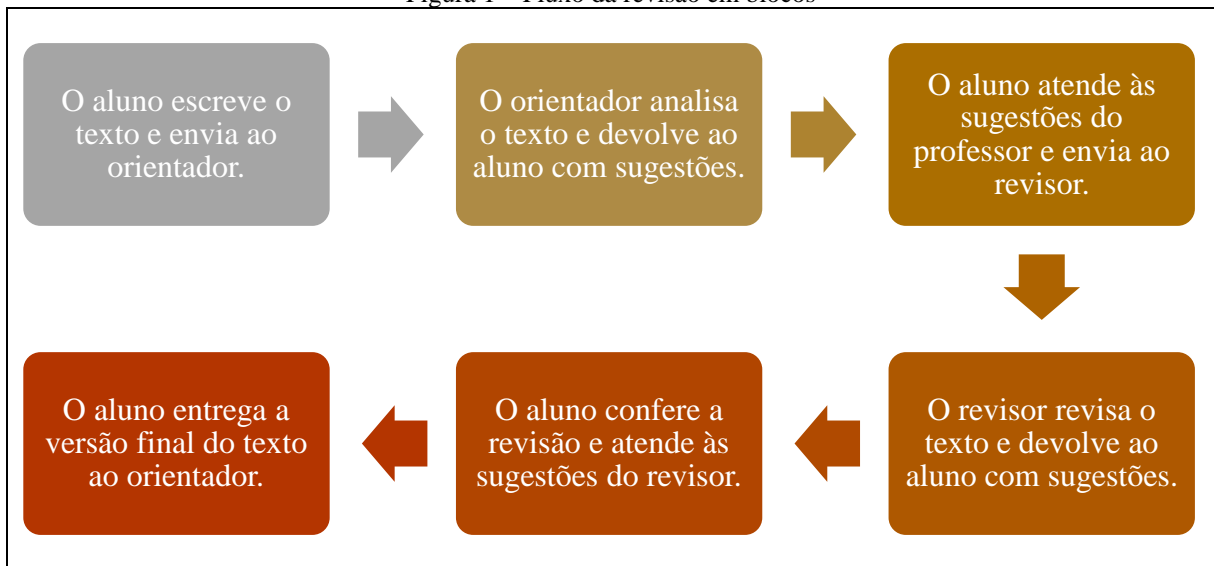
A autonomia é um tema discutido inclusive nos manuais de revisão, como mostrei no capítulo 2. Ela deve ser plenamente dada ao autor, que é quem domina o conteúdo do texto. No campo editorial, por exemplo, se compararmos o preparador e o revisor, entendemos que o preparador só tem mais liberdade para fazer intervenções porque dele é exigida uma formação ampla, adequada para isso, como explica Malta (2000), por exemplo, enquanto o revisor recebe o lugar de “perito das provas”, nas palavras de Ribeiro (2016, p. 24). No campo acadêmico, porém, esses papéis são mesclados: o revisor é também preparador, mas, por não ser, muitas das vezes, um especialista no assunto em pauta, ele se preocupa em ter o aval do autor quando

faz intervenções maiores. Os revisores sabem que há limites que não devem ser ultrapassados, muito embora essas linhas só sejam traçadas durante a prática, na relação com clientes e colegas de profissão.

Por outro lado, como afirma Salgado (2007), a autoria tem mesmo esse caráter coletivo, plural e heterogêneo. O tratamento do texto orienta e reorienta arranjos a muitas mãos além das mãos do autor. Apesar disso, o intuito dos profissionais coenunciadores – como ela denomina os revisores – é garantir a autoridade do autor do texto que dá a ele esse lugar, e não partilhar autoria. Para Salgado (2017, p. 22), mesmo que a versão original tome rumos diferentes do que havia sido planejado, esse movimento não se transforma em coautoria; “é ainda autoria, amparo à escritura do autor que, através da leitura desse outro, navega águas que seu próprio texto oferece [...]”. Assim, é por meio de um conjunto de movimentos em uma rede de dizeres que os sentidos se produzem, e não só na substituição de uma palavra ou na mudança da pontuação (SALGADO, 2017).

Para colaborar com esse processo de diálogo entre revisor e aluno-cliente, e preocupadas em suprir da melhor forma a necessidade dos alunos universitários, Bárbara e Lorena oferecem o que chamaremos aqui de revisão em blocos. Essa modalidade de revisão geralmente é sugerida para o caso de trabalhos mais longos, como monografias, e segue um fluxo: assim que o aluno termina de escrever um capítulo – por exemplo, o capítulo 1 de seu TCC –, ele envia esse texto para o orientador para aprovação; após aprovado, o orientador devolve o arquivo para o aluno; o aluno faz as alterações se solicitadas pelo professor e, então, envia o texto para o revisor; o revisor faz a revisão e devolve o arquivo para o aluno, geralmente com comentários e sugestões; por fim, o aluno atende, se assim desejar, às sugestões do revisor e devolve o capítulo, agora em sua versão final, ao orientador. Quando o aluno tem uma nova produção a ser revisada – por exemplo, o capítulo 2 desse mesmo TCC –, ele insere esse novo texto no mesmo arquivo do capítulo 1 e reinicia o fluxo. A Figura 1, a seguir, ilustra o processo da revisão em blocos.

Figura 1 – Fluxo da revisão em blocos



Fonte: elaborada pela autora (2020)

Em alguns casos, se for da vontade do aluno, o revisor pode intervir no texto antes da aprovação do orientador. No entanto, esse não parece ser o fluxo ideal, uma vez que o revisor trabalhará em um texto que, depois, pode não ser aprovado pelo professor, acarretando desperdício de tempo e maior custo do serviço para o aluno. As decisões quanto ao conteúdo do trabalho dependem substancialmente do orientador, que é o profissional mais capacitado para isso nessa relação.

Na opinião de Bárbara e Lorena, essa modalidade de revisão traz resultados muito positivos para todos os envolvidos. Vejamos o que diz Bárbara:

eu faço às vezes a revisão em blocos e é realmente a alegria da minha vida! Eu acho que, mais do que calma, é o *feedback* bem mais instantâneo que tu tem, né. [...] Eu sempre mando o texto com as alterações do Word, né, e conversando com os autores, tipo a escada emocional, o estresse deles, eu tenho a nítida sensação de que a maioria nem olha, tipo, não quer mais se esforçar no trabalho. Se estivesse no meio do semestre, acho que ela leria, “não, isso aqui na verdade eu não concordo, ah, vou perguntar pra [Bárbara] por que ela marcou isso aqui e tal”, mas como tá ali, tem que entregar o trabalho daqui a três dias, o cara não quer mais se complicar, né. Eu acho que, além de ser muito mais fácil pro revisor, além de resolver esse nosso problema de trabalhar muito metade do ano e se matar procurando trabalho na outra metade, o trabalho de revisão vai pra um outro nível completamente (REVISORA BÁRBARA).

Analisando a fala de Bárbara, vemos como principal benefício da revisão em blocos a possibilidade de estabelecer diálogo com o aluno sobre o texto revisado e às vezes até mesmo com o orientador. Nesse processo de colaboração, especialmente por meio da conversa, do fazer juntos, negociando as decisões e descobrindo novas formas de dizer por meio da escrita, aluno, professor e revisor também se engajam no processo de letramento acadêmico – assim como fizeram os alunos que integraram a pesquisa de Juchum (2016), tornando-se colaboradores.

Como já observamos antes, o aluno raramente analisa as marcas da revisão, por conta do curto espaço de tempo disponível e também pelo alto nível de estresse comum na reta final de um TCC, mas na modalidade em blocos essa é uma prática viável, pois a revisão se dá ao longo do semestre. Bárbara ressalta ainda que, trabalhando em blocos, consegue entregar um texto com melhor qualidade do que conseguiria em um curto espaço de tempo – o que sem dúvida é também resultado dessa interação. Por fim, ela menciona como benefício a distribuição da demanda no ano, que seria mais constante ao longo dos meses, além da possibilidade de ganhos financeiros não apenas no final do semestre letivo.

Lorena cita esses mesmos benefícios e ainda conta que faz a revisão em blocos principalmente quando essa é uma exigência do professor orientador:

eu faço também revisão em blocos [...]. E o que acontece, na graduação eu acho que é muito comum o orientador não querer ler antes da revisão. Quando o trabalho tem muitos problemas de texto, o professor fala assim “ó, manda pro revisor e depois você me manda”. Daí acho que é o que eu mais ofereço assim, pra esse perfil de aluno, que tá com pressa, o professor precisa ler amanhã, e ele fala “não, não pode ir desse jeito, meu professor não vai ler desse jeito, ele já avisou”. Então aí sim é mais comum que eu faça por blocos. Mas eu sempre dou essa orientação, “olha, não é possível, a gente tem que ler o trabalho como uma unidade”, quando terminar tudo a gente faz outra revisão. Pro aluno sai mais caro porque ele vai pagar duas vezes (REVISORA LORENA).

O relato de Lorena deixa evidente a dificuldade que os professores universitários têm em lidar com os textos de seus alunos, que nesse caso são as monografias escritas como trabalho de conclusão de curso. Essa é uma realidade que confirma os resultados de pesquisas como a de Lea e Street (1998) no que se refere às expectativas e interpretações de professores e alunos sobre as atividades envolvendo escrita no ensino superior. Esses resultados mostram que não se trata de saber ou não saber escrever, mas sim de compreender todo um conjunto de práticas de letramento diferentes daquelas com as quais o aluno estava habituado até ingressar na universidade. Inclusive, a pesquisa de Lea (2004) nos mostra que a forma como os indivíduos se envolvem nessas práticas depende não apenas de conhecimentos tácitos sobre a instituição, seu discurso e gêneros, mas também de uma compreensão do significado dessa participação, em diferentes contextos e por diferentes razões, tanto como aluno quanto como professor.

4.1.3 As expectativas em relação ao trabalho do revisor: da normalização à interlocução

Na terceira categoria de análise perguntei aos entrevistados o que eles acreditam que o aluno da graduação espera do revisor de textos e o que eles entregam de fato. A intenção aqui era saber se, na visão dos revisores, os alunos entendem o objetivo do trabalho de revisão, se

eles compreendem a que esse profissional se propõe e se, ao fim dessa parceria, o objetivo é alcançado.

Bárbara contou que classifica em dois tipos os clientes do meio universitário. Um deles, diz ela, “na verdade não espera nada, ele só foi orientado por um professor ou alguém a contratar um revisor. Então, quando ele vem falar com a gente, a gente já percebe que ele quer te contratar pra fazer a revisão, mas ele não sabe o que ele quer”. Nesse caso, Bárbara diz que sua primeira atitude é conversar com esse aluno para saber o motivo pelo qual essa indicação aconteceu, ou seja, quais são as reais necessidades desse aluno. O segundo tipo, diz ela, é o aluno que tem uma noção básica da revisão, “que é corrigir erro de ortografia, pontuação, ABNT e é isso aí”. Esse desconhecimento sobre o que faz o revisor não é algo novo, pois já Oliveira (2007) ilustrou esse fato em sua pesquisa, motivo pelo qual destaca a necessidade de que mais estudos sejam feitos sobre a atividade de revisão de textos a fim dar a ver o papel desempenhado por esse profissional.

Diante disso, Bárbara conta que sempre conversa com os alunos para explicar o que abrange o seu trabalho, deixando claro que vai além da função de “policia da língua”, diz ela. Nessa conversa, se há tempo viável e aceitação por parte do aluno, Bárbara oferece uma revisão ampliada, que ela chama de leitura crítica:

e daí eu ofereço a minha revisão especial pra quem gosta, que eu chamo de leitura crítica, que é tudo aquilo que eu gostaria de implementar se eu pudesse com todos os meus clientes, que daí é a análise textual, né. Eu gosto muito de ver ambiguidades; se o cliente se interessa por questões de acessibilidade, aí também faço toda uma análise quantitativa, uma análise terminológica, vamos ver como transpor esses termos, que daí é muito bate e rebate assim, eu questionando o autor “o que tu quis dizer aqui?”, “estaria certo dizer isso aqui?” (REVISORA BÁRBARA).

Bárbara, portanto, se vale dos seus conhecimentos de análise textual, acessibilidade textual e terminologia para auxiliar esse aluno a aprimorar o seu texto. E, como ela relata, esse trabalho é feito com “muito bate e rebate”: a revisora conversa com o aluno para que, juntos, eles possam atribuir sentido ao texto. O que Bárbara chama de “bate e rebate” é, na verdade, uma forma de colocar em prática o *talkback*, mencionado anteriormente.

Para que esse diálogo seja mais eficiente, Bárbara diz que, quando possível, encontra-se pessoalmente com o aluno ou sugere que conversem por aplicativos de mensagem instantânea:

[...] porque daí a gente pode realmente trocar ideias sobre o trabalho. Porque eu acho que, pra discutir essas questões mais profundas, acaba sendo meio limitante conversar por escrito, que no fim o que tu tava realmente precisando era de uma conversa de uma ou duas horas pra entender os pormenores do trabalho. Só que quando tu é forçada a fazer uma lista de perguntas, tu realmente tem que ir selecionando questões

a serem debatidas, e daí acho que a conversa não é tão orgânica, não tem um nível de envolvimento tão profundo quanto tem quando a pessoa tá na tua frente, tu consegue debater tudo mais a fundo, né (REVISORA BÁRBARA).

Vemos aqui uma situação do cotidiano do revisor em que fala e escrita estão a serviço uma da outra, como já dito no capítulo 2. Bárbara prefere conversar pessoalmente com o aluno para desvendar as minúcias do texto.

Lorena também afirma que, em geral, os alunos de graduação não sabem o que faz o revisor exatamente, a não ser aqueles que já tiveram uma experiência prévia. Por isso, ela entende que o revisor “educa o cliente”:

eu costumo dizer que a gente educa sempre o cliente pro serviço, né. Ele fala revisão de português, correção, ele fala “ah, eu quero corrigir o meu texto”, ele não sabe de fato quais são os serviços. Às vezes a pessoa, na verdade, não quer uma revisão, ela quer uma normalização e ela chama de revisão. “Ah, revisão”. “Ah, então você precisa que eu corrija, que eu revise o seu texto, mas e a normalização?” “Ah, não, mas não é pra você corrigir português, é pra você revisar a ABNT.” Eles chamam tudo de revisão (REVISORA LORENA).

Notamos nessa fala de Lorena que os alunos consideram a revisão de texto um sinônimo de normalização. A necessidade de padronização do trabalho conforme as normas da ABNT – que é uma exigência da universidade – se sobressai nesse primeiro contato, deixando as questões textuais em lugar secundário. Além disso, sobre a abrangência do trabalho com o texto, Lorena tem a percepção de que os alunos não esperam que haja interlocução durante a revisão, mas sim correções normativas:

eu acho que no geral eles esperam uma interlocução pequena, eles não esperam que a gente vá mexer tanto no texto, mesmo quando é orientação do próprio professor orientador. Porque eles acham isso: “ah, você vai corrigir lá umas crases, umas concordâncias, umas vírgulas e beleza”. [...] Mas é impossível a revisão ser só isso (REVISORA LORENA).

Lorena diz, ainda, que desempenha seu trabalho fazendo uso do que aprendeu em sua formação como analista do discurso. Por isso, afirma que se preocupa com problemas estruturais do texto, coesão, coerência e unidade – pontos esses que ela se empenha em explicar ao aluno da graduação:

como eu sou analista do discurso, eu tô falando desse lugar também. Eu sempre tento explicar isso pro cliente: por exemplo, se tem um problema estrutural no texto, não é possível eu corrigir só crase, concordância nominal e verbal porque o trecho vai continuar incompreensível. Então eu sempre tenho que explicar isso. Eu tô olhando pra questões de coesão e coerência, eu tô tentando fazer uma unidade ali, o trabalho tem que ser uma unidade. [...] Eu acho que quando você explica, eu acho que a palavra unidade, geralmente pra mim funciona, porque eles entendem que vai além da questão gramatical, sabe? O trabalho todo tem que fazer sentido. Pra mim isso é uma questão discursiva mesmo, não é só pontual assim, é o todo (REVISORA LORENA).

Mais uma vez, então, notamos o caráter pedagógico da função do revisor ao explicar ao aluno a importância da união de forma e sentido. E assim Lorena também complementa a explicação sobre o que de fato faz um revisor a esse aluno que precisa desse apoio, mas que não compreende a complexidade do trabalho de revisão.

Romeu integra esse cenário contando que, conforme a sua percepção, os alunos esperam que o revisor se encarregue de resolver todos os problemas, e não de ensiná-los:

eu acho que eles pensam que o texto será entregue de forma impecável, que eu vou fazer todos os milagres do texto pra adequá-lo, e eu não faço isso. Não existe esse tipo de milagre porque eu não mexo tão profundamente em um texto, porque o texto não é meu, né. E também é algo muito perigoso eu fazer modificações que às vezes mudem a intenção do autor (REVISOR ROMEU).

A preocupação com os limites do trabalho do revisor e as consequências de sua interferência é recorrente na fala de Romeu. Ele afirma que não faz alterações bruscas diretamente no texto, embora os alunos, segundo ele, esperem isso. A solução encontrada é usar o recurso de comentários para orientar o aluno sobre o aprimoramento do texto:

então, assim, o que eu entrego de fato é um texto que ele tá adequado ao gênero, adequado ao que foi solicitado. Eu fico muito atento a questões gramaticais, tudo isso, e questões de coesão e coerência, mas eu tento mexer o mínimo possível, eu tento fazer muitos comentários, pedir que eles se certifiquem que eu não modifiquei a intenção (REVISOR ROMEU).

Os comentários no texto servem, como dito anteriormente, para estabelecer um diálogo com o autor a respeito do texto, o que significa que o revisor não entrega o trabalho “de forma impecável”, como Romeu diz ser a expectativa do aluno. A reescrita e a conferência das alterações feitas pelo revisor são partes integrantes desse processo.

Clara, assim como Bárbara e Lorena, mencionou a normalização segundo a ABNT como a primeira expectativa dos alunos – embora, segundo ela, eles não saibam o que isso significa – e, depois, a adequação do texto às normas da língua portuguesa:

em geral eles esperam um texto formatado na ABNT, que eles nem mesmo sabem o que significa, porque não sabem as regras da ABNT, então eles só sabem que precisam de ABNT ou seguir as normas do manual ou alguma coisa assim. Depois, eu acredito que eles esperem um texto com ortografia corrigida e coisas assim e, quando muito, alguns que pensam um pouquinho além disso dizem assim “ah, preciso que reveja as concordâncias” (risos). É muito comum pedirem pra revisar as concordâncias (REVISORA CLARA).

O fato de o aluno não saber o que as normas da ABNT significam – tema esse que já apareceu em falas anteriores – reforça o caráter prescritivo dos manuais acadêmicos e da própria norma, como destacou Rodrigues (2015b). Os alunos não veem as normas como algo dotado de valor para o trabalho do pesquisador; são, isto sim, simples padrões gráficos a serem

seguidos. Porém a forma também é dotada de sentido. Diante de situações como essa é que Rodrigues (2015b) ressalta a necessidade de criação de manuais e obras de consulta que ofereçam aos alunos recomendações pautadas em um viés dotado de sentido, o que na visão da autora deve ser o discursivo, não apenas normativo.

Apesar disso, Clara afirma que entrega um texto organizado e com sugestões de melhoria para que o aluno dê continuidade naquilo que ultrapassa os limites da revisão. Para ela, uma vez que o texto acadêmico também é uma forma de avaliação, não é papel do revisor “mascarar – talvez não seja a melhor palavra, mas é a que me surge agora – a falta de conhecimento ou muitas vezes a falta de habilidade linguística” do aluno. Sobre esse limite que precisa ser respeitado, ela diz:

limite infelizmente ainda é algo subjetivo, né. Não tem muito material que embase essa conduta, então é muito coisa de *feeling* do revisor. Até na minha própria pesquisa de mestrado eu tento estabelecer algumas coisas, alguns critérios, não focados na revisão acadêmica, mas na revisão em geral, porque eu acho que ainda falta material que nos embase, que nos ajude a entender até que ponto ir, principalmente nessa revisão acadêmica, né. Porque a gente fala bastante de literatura, de não estragar a expressão literária, a arte do autor. Às vezes na propaganda também é bastante discutido, são áreas bem parecidas, mas parece que na revisão acadêmica os revisores pensam: “os alunos escrevem muito mal e eu tenho que refazer isso aqui”, e não é por aí, não pode ser por aí. Porque até toca em questões éticas, questões de autoria na universidade, então acho que tem que ter bastante cuidado aí (REVISORA CLARA).

É interessante observar na fala de Clara que a falta de embasamento para o trabalho do revisor motiva sua pesquisa acadêmica, por meio da qual ela busca estabelecer parâmetros para essa prática com o texto. Além disso, ela traz uma imagem do revisor como alguém que reproduz o discurso de que os alunos da graduação não sabem escrever e, por isso, precisam de alguém que “refaça” seus textos, algo que ela mesma afirma não ser o ideal, pois ultrapassa os limites éticos da profissão.

4.1.4 O impacto do trabalho do revisor: a intervenção para além do texto

A última categoria de análise das narrativas dos revisores é o impacto do trabalho desses profissionais. Para que os entrevistados falassem sobre isso, perguntei a eles que impacto eles acreditam que o seu trabalho tem nos textos dos alunos universitários. Minha intenção aqui era ter uma síntese da percepção dos revisores sobre a magnitude de suas intervenções, mas, embora a pergunta disparadora tivesse como foco o texto, as respostas foram além das mudanças na escrita.

Bárbara começou dizendo que, “na conversa entre revisor e autor, o autor vai definindo a sua própria visão do que é revisar, no que consiste o processo”. Isso porque, segundo ela, o revisor motiva o aluno “a pensar muito sobre a escrita, a forma como ele tá se comunicando, possíveis vícios de linguagem”. Ela ressaltou que esse diálogo é ainda mais possível quando ela faz a revisão em blocos: “ajuda muito ele a perceber o que ele tá escrevendo, a formular as ideias até. A bem da verdade, tu começa escrevendo o TCC com uma noção na cabeça, mas quando tu terminar tu já vai ter mudado de ideia 20 mil vezes”.

Além disso, Bárbara fala sobre o apoio emocional que é dado ao aluno, algo já mencionado por Clara:

eu me sinto meio psicóloga também, porque daí tem toda a parte emocional, né, de ajudar a aguentar o tranco do final de semestre, o cliente desesperado porque não sei o que da banca, porque a orientadora, faltando três dias pra entregar, mandou escrever mais um capítulo. Essa conciliação, tentar preparar o autor pro que pode vir. Especialmente nesses casos em que o trabalho tá muito apertado, eu tento preparar (REVISORA BÁRBARA).

Na verdade, essa preparação a que Bárbara se refere e que faz com que ela se sinta uma psicóloga são momentos de conversa entre ela e o aluno que se dão durante a revisão, como dito anteriormente, mas também como um fechamento do trabalho. Essa conversa inclui, por exemplo, perguntas que a banca avaliadora pode fazer e orientações ao aluno para respondê-las. Ela alerta o aluno sobre possíveis exigências em relação às normas da ABNT e também sobre questões textuais, porém deixou claro que nem sempre pode responder a todas as perguntas dos alunos, uma vez que tais respostas caberiam ao orientador:

e inclusive a relação com o orientador respinga muito, né. Teve uma aluna do Jornalismo que a orientadora era muito solícita, e a gente tinha, nós três, um arquivo compartilhado. Eu colocava as minhas observações: “ah, olha com a tua orientadora se é isso aí mesmo”, “esses termos são sinônimos?”, tipo, perguntas técnicas pra ela trabalhar com a orientadora dela, e daí já tinha aquele *feedback* ótimo. Em compensação já teve gente que sinto que tava carecendo de ajuda do orientador e queria me perguntar coisas que, ao meu ver, não me cabem dizer, tipo “tu acha que a minha base teórica tá boa?”. Eu não faço a menor ideia, gente, eu não sou da tua área, né, como é que eu vou saber? (REVISORA BÁRBARA).

Notemos que, ao final da fala de Bárbara, ela se mostra um pouco irritada com o fato de o aluno pedir a ela orientações sobre pontos que ela não domina, algo mais específico da área de pesquisa. Isso nos remete à categorização dos mediadores de letramento feita por Lillis e Curry (2006). Segundo as autoras, os profissionais da linguagem – entre os quais está o revisor de textos – se dedicam mais ao aprimoramento formal do texto do que às questões de conteúdo. Vimos até aqui que o revisor parece fazer algumas interferências em conteúdo sim, mas apenas na ausência de um orientador, que é a quem compete esse apoio.

Apesar disso, Bárbara resume a revisão de textos acadêmicos como uma “experiência muito bonita” e gostaria que assim fosse também para o aluno:

às vezes eu me pergunto se é tão recíproco quanto eu gostaria que fosse. Quando eu acabo uma revisão, eu tenho uma sensação tão boa assim no meu coração, mas eu acho que é recíproco porque tem muito cliente que responde de forma muito calorosa, né. Como se tu tivesse aberto os olhos da pessoa pra uma coisa que ela nem imaginava. E é essa a beleza do outro, né, tu tentar... todo problema que pode surgir, que tu pode solucionar antes de chegar na banca (REVISORA BÁRBARA).

Lorena resume o impacto do trabalho do revisor como “um trabalho de formação desse aluno”, que parece não ter orientação suficiente na universidade nem domínio da escrita acadêmica. Ela explica:

porque muitas vezes, o aluno de TCC, eu percebo que chegam alunos pra revisão não só porque o professor indicou, é porque esses alunos não tiveram orientação, por exemplo. Então ele tá desesperado por não dominar essa questão do gênero muitas vezes. Ele fala assim: “olha, eu não sei o que eu tô fazendo, mas eu tenho dois meses pra entregar esse trabalho”, aí acaba sendo um trabalho de orientação também eu acho, não só de mexer no texto. Às vezes tá uma bagunça, e eu falo “ó, vamos mudar esse capítulo de lugar”. É muita intervenção às vezes que acontece quando o aluno tá perdido. O trabalho sai outro, então eu acho que, além de ser formador, é outra qualidade do trabalho que o aluno vai entregar sem dúvida (REVISORA LORENA).

A fala do aluno citada como exemplo por Lorena – “olha, eu não sei o que eu tô fazendo, mas eu tenho dois meses pra entregar esse trabalho” – demonstra como a escrita de um trabalho final, nesse caso, é desprovida de valor social. O aluno não vê sentido nessa escrita a não ser a avaliação para conclusão do curso. E, ainda antes disso, o aluno realmente não compreende muitas vezes a orientação que é dada pelo professor sobre a tarefa escrita. Casos como esses foram evidenciados na pesquisa de Lea e Street (1998), por exemplo, em que tutores e professores demonstraram dificuldade em explicar como seria um argumento bem desenvolvido em uma tarefa escrita, ou seja, eles sabem o que desejam, mas talvez não conheçam a melhor forma de explicar o que desejam. Segundo os autores, as universidades podem ser percebidas como espaços de discursos e de disputa de poder, nos quais estudantes precisam adotar estratégias identitárias para criar um repertório de práticas linguísticas diversificadas e apropriadas para cada espaço e momento. E essa alternância identitária e o repertório diversificado de práticas linguísticas geralmente resultam em conflitos afetivos e identitários nos estudantes – daí o sentimento do revisor de estar atuando como um psicólogo, uma vez que se coloca em um lugar de escuta desses relatos de conflitos.

Essa realidade dos alunos da graduação leva Lorena a falar também de casos de alunos de mestrado e doutorado que passam pelas mesmas dificuldades:

mas você sabe que eu vejo que até na pós-graduação tem esse papel [revisor como colaborador do processo de ensino], principalmente nas outras áreas, não tanto nas humanidades eu acho. Tem tese de doutorado que você fala: “Meu Deus, se não fosse uma revisão!”. E assim, não é demérito nenhum, o trabalho tem uma superqualidade, só que é isso, falta uma textualização melhor, falta orientação, ou seja, a pessoa tá fazendo um doutorado sozinha, que é um trabalho tão intenso. E aí é o revisor que cumpre esse papel, sabe? (REVISORA LORENA).

Em seguida, Lorena lembra que já precisou se encontrar pessoalmente com alunos para compreender o sentido do texto que seria revisado:

e quantos alunos de pós [...] que eu sentei do lado pra mexer no texto, porque era assim, a pessoa tava tão perdida que não adiantava você trabalhar no texto, ela tinha que te dizer o que ela queria com aquilo. Daí eu fico chocada, como é possível chegar num doutorado, que já é tão difícil, e ainda ter que lidar com esse problema (REVISORA LORENA).

Lorena, então, define esse fazer como uma assessoria linguística, algo que não é um serviço planejado, mas é uma demanda real no meio acadêmico.

Romeu expressa um ponto de vista diferente. Para ele, o revisor é um “terceiro leitor” – terceiro porque o primeiro é o autor e o segundo é o professor orientador, diz ele. Durante essa leitura, como ele afirma, uma vez que o revisor não está imerso no conteúdo como o autor e o orientador, esse profissional é capaz de tornar o texto mais acessível a outros leitores:

a gente tem essa terceira leitura, que ela tá relacionada ao conteúdo logicamente, mas ela também tá relacionada a como aquilo pode ser claro para uma outra pessoa que talvez não conheça aquele determinado assunto. [...]. E a gente sabe que todo texto acadêmico tem um impacto social, né. As pessoas têm que ler aquele texto e entender, seja quem for, e a gente sabe que isso é muito difícil de acontecer [risos] (REVISOR ROMEU).

Nesse trecho, retornamos ao valor social de um trabalho acadêmico. Para que esse texto, ou melhor, essa pesquisa do aluno tenha um impacto social, antes de tudo ela deve ser concebida com esse propósito, o que está para além da mera avaliação, além da escrita utilitária. Esse cenário, porém, não parece ser exatamente assim na experiência de Romeu, o que ele confirma dizendo que “isso é muito difícil de acontecer”.

Por fim, **Clara** descreve o impacto do revisor em duas instâncias. Na primeira, ela o classifica como “uma grande ajuda no *fact checking*”, isto é, ele ajuda na checagem dos fatos e busca ajudar o aluno “a não passar informação errada, não passar informação de má qualidade adiante”. Não se trata de um trabalho investigativo, mas sim algo que muito se assemelha ao que faria um preparador de texto em uma editora, embora na maioria das vezes o revisor não será uma pessoa especializada no tema em questão. Ela assim diz:

porque, mesmo que o revisor não seja um especialista na área, ele é um especialista em pesquisar, em entender como o texto se constrói e perceber muitas vezes por que

aquela argumentação não tá adequada, se o aluno tá usando premissas que não chegariam a uma conclusão – isso se o revisor estudou um pouco sobre argumentação, claro (REVISORA CLARA).

A segunda instância citada por Clara para descrever o impacto do trabalho do revisor tem como foco o “aspecto humano”, como ela mesma diz, que acaba auxiliando no processo de ensino-aprendizagem:

também podemos dizer que o revisor é um auxiliar nessa educação acadêmica, de mostrar como o aluno deve se portar diante do texto dele, que tipo de qualidade se busca no meio acadêmico, como ele vai ver a diferença entre aquilo que ele entregou e aquilo que ele recebeu, depois, do revisor e entender que “ah, isso aqui é como deveria ser”. E aí assim ele pode começar a construir uma carreira acadêmica de mais qualidade.

Clara, assim, atribui ao revisor um papel muito significativo, pois seu trabalho, segundo ela, pode impactar até mesmo a construção da carreira acadêmica desse aluno.

Vejamos, agora, o que dizem os que estão na outra ponta dessa relação: os alunos.

4.2 O QUE CONTAM OS ALUNOS

A entrevista com os alunos seguiu o mesmo sistema da entrevista com os revisores. Perguntas disparadoras foram elaboradas previamente a fim de suscitar narrativas que abrangessem principalmente as práticas de escrita na universidade e a sua experiência com o revisor. Feito isso, com base nas respostas obtidas, pude chegar a duas grandes categorias de análise: relação com a escrita e relação com o revisor – como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Perguntas disparadoras e categorias de análise das entrevistas com os alunos

Categorias	Perguntas disparadoras
Relação com a escrita	Me conte sua relação com a escrita ao longo de sua vida.
	Qual foi a melhor aula de escrita que você teve ao longo da graduação?
	Como você aprendeu a escrever artigos acadêmicos, os trabalhos da faculdade, o TCC? Como era a conduta dos professores sobre isso?
Relação com o revisor	Como seus professores participaram da produção do seu trabalho de conclusão de curso? E o orientador? O que ele trouxe que você não fez sozinho?
	O que o motivou a contratar um revisor de textos?
	Conte-me sobre sua experiência com o profissional revisor de textos. Foi a primeira vez? O que esperava? O que ele entregou?
	Fazendo um balanço do que o revisor entregou, como ele poderia ser definido nesse processo? Que visão você tem do revisor hoje, depois dessa experiência?

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Assim como fiz na etapa dos revisores, cheguei aos alunos entrevistados por meio de indicações. Os participantes selecionados, como expliquei no capítulo 3, deveriam ser alunos que contrataram revisores para apoio de escrita acadêmica, preferencialmente em trabalhos de

conclusão, quando estavam prestes a concluir a graduação. Além disso, tomei o cuidado para que esse contato entre aluno e revisor tivesse ocorrido no máximo um ano antes da entrevista, pois, em um prazo maior do que esse, talvez os alunos já não tivessem lembranças tão claras dessa experiência para relatar.

Seguindo esses critérios, foram entrevistadas duas alunas de graduação, aqui nomeadas Giovana e Vera – quantidade essa que se mostrou suficiente para complementar o que já havia sido constatado por meio da entrevista com os revisores. Ambas as alunas concluíram a graduação em instituições de ensino superior privadas do Rio Grande do Sul entre os anos 2018 e 2019. Giovana é bacharel em Jornalismo e Vera é bacharel em Administração. Foi na reta final da graduação que elas contrataram revisores de texto para apoio ao trabalho de conclusão de curso. Antes disso, contudo, elas narraram o percurso em que desenvolveram sua relação com a escrita, como veremos nessa primeira categoria de análise das entrevistas.

4.2.1 A relação entre aluno e escrita: ou onde cabe o revisor

A primeira categoria de análise abrange narrativas que dizem da relação das alunas com a escrita desde a sua infância até a graduação. Questioná-las sobre seu contato com a escrita quando crianças, na verdade, tinha duas razões: uma delas era motivar as alunas a fazer uma imersão no tema em foco, uma espécie de “para começo de conversa”; a segunda era saber em linhas gerais como foi o processo de letramento dessas alunas até chegar à universidade. A leitura, assim como a escrita, constitui uma via de acesso ao saber, à fantasia, ao distante e, por conseguinte, ao pensamento, como destaca Petit (2013). Nesse contato com leitura e escrita, “as palavras adquirem outras ressonâncias, despertam outras associações, outras emoções, outros pensamentos” (PETIT, 2013, p. 146). Portanto, embora a intenção aqui não seja investigar a fundo o que se deu ao longo da graduação nesse processo de letramento, tais relatos podem nos ajudar a compreender as dificuldades por que passaram as alunas e em que medida o revisor se faz necessário nesse contexto. Então, primeiramente, pedi que elas simplesmente narrassem a relação delas com a escrita ao longo da vida.

Giovana, que hoje é formada em Jornalismo, afirmou que não teve uma relação muito próxima com a escrita até pouco tempo atrás. Quando criança, diz ela, não costumava ler muito e ainda não tem esse hábito – apesar da profissão que escolheu. Ela diz que, na verdade, escolheu o Jornalismo porque gosta da área audiovisual, como a produção de documentários e atividades afins. Mas depois de ingressar na faculdade sua relação com a leitura e a escrita mudou, como ela relata: “ao longo da faculdade eu fui aprendendo a escrever, a redigir um texto

jornalístico e comecei a gostar muito assim, muito mesmo. E aí ao longo da faculdade eu realmente me apaixonei, gosto muito de escrever. Hoje sou repórter tanto de texto quanto de foto”.

A aluna diz que “foi aprendendo a escrever” durante a graduação, como se até então ela ainda não soubesse como fazer isso. Embora ela não tenha relatado detalhes de suas práticas ao longo do ensino fundamental e médio, podemos inferir que Giovana não teve uma relação significativa com a escrita nesse período, o que a levaria a pensar que não foi lá que aprendeu a escrever de fato. Esse processo de aprendizagem só se deu, então, na faculdade, quando esse conjunto de saberes passou a carregar consigo um valor social. A aluna “aprendeu a escrever” quando aprendeu a escrever o texto jornalístico, que diz do mundo real e é direcionado a pessoas reais.

Vera, que é formada em Administração, foi mais detalhista na sua narrativa. Ela contou que sua relação com a escrita teve início na educação infantil, quando aprendeu palavras básicas e logo depois já fazia ditados. Depois, citou a época em que aprendeu a escrever redações, “aquela redação mais simples, temas curtos”, diz ela. Vera lembra que usava livros frequentemente – pois “essa geração ainda é de uma fase em que a gente tinha acesso à biblioteca”, ela destaca – para fazer os trabalhos escolares, que eram manuscritos. Além disso, ela conta que também escrevia fora da escola: em casa, costumava escrever letras de músicas em inglês para tentar traduzi-las ao português e, assim, aprender novas palavras. Nesse ponto, inclusive, Vera destaca que até hoje a escrita a ajuda na sua organização diária: “eu não consigo me coordenar sem usar blocos de anotações, qualquer anotação eu anoto em uma agenda normal, em um caderno, que pra mim é mais fácil de memorizar”.

Na etapa escolar seguinte, Vera deixou evidente que conviveu com um cenário tradicional de ensino:

no meu ensino médio tinha muita escrita. Tinha inclusive aquelas aulas de história onde o quadro era gigantesco e era muito utilizado, que a gente escrevia e doía a mão, e daqui a pouco vinha alguém e apagava. Então a gente tinha esse hábito de escrever muito. E eram folhas ditadas, o professor ditava textos (ALUNA VERA).

Já na graduação, a aluna recorda que teve duas disciplinas voltadas à produção textual. Mas, apesar de o nome da disciplina ser Produção Textual, pelo seu relato, nota-se que foram aulas mais centradas em normas da língua portuguesa. Nas palavras da aluna, essas aulas “resgataram muitas coisas de regras gramaticais que a gente acaba deixando esquecido”. Portanto, até o fim da graduação, Vera demonstrou ter convivido com práticas de escrita mais utilitárias, centradas na norma e como exercício de memorização.

Chegando, então, ao ensino superior, perguntei a elas qual havia sido a melhor aula de escrita da graduação. A intenção aqui era, primeiro, saber como o ensino de escrita se destacou dentro do curso que elas escolheram e, segundo, o que seria uma boa aula de escrita na visão dessas alunas, isto é, que circunstâncias em uma disciplina podem despertar o interesse pela escrita.

Giovana contou que teve a melhor disciplina de escrita no terceiro semestre do curso. Intitulada Texto e Jornalismo Gráfico, nessa disciplina o professor se propunha a ensinar redação jornalística. Segundo a aluna, “foi uma cadeira muito boa”, na qual os alunos deviam produzir “muitos textos”, e serviu como base para o trabalho que ela desempenha atualmente:

Eu me lembro de ter sido a melhor cadeira porque me deu uma base muito boa pra hoje, assim, pro que eu sou hoje. Porque eu não me lembro de ter tido muito contato com a estrutura do texto jornalístico antes. Então a gente fazia textos com base no que o professor nos passava, a gente fazia entrevistas e a partir disso a gente escrevia matérias (ALUNA GIOVANA).

Mais uma vez, notamos que, para Giovana, se destacam as disciplinas cujo foco está na produção do texto jornalístico, que futuramente a aluna viria a produzir em sua atuação profissional. Além disso, no seu relato é possível perceber que não se trata de uma escrita falseada, inventada; os alunos realmente faziam textos jornalísticos baseados em pautas e entrevistas reais.

Outro ponto positivo nessa disciplina, na visão de Giovana, era a atenção que o professor dava aos textos produzidos pelos alunos, como ela ressalta: “e aí ele revisava tudo, tudo direitinho assim, a estrutura frasal, bem de revisão mesmo, pra ver se tava na linha do texto jornalístico. Então essa com certeza foi a melhor cadeira”. Portanto, além de escrever um texto dotado de sentido, a aluna tinha mais um interlocutor importante, que era o professor. Ele era quem fazia a leitura atenta, observando desde questões pontuais da língua portuguesa até os padrões do texto exigidos na área.

Esses relatos de Giovana remetem ao que Petit (2013, p. 25) fala sobre o papel dos iniciadores: “quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro” com um “iniciador”. Esse encontro mostrará que a relação com os livros pode se dar de outra maneira. E o iniciador, que nesse caso é alguém que ama livros, pode ser alguém próximo, alguém de outro meio social, ou ainda um bibliotecário ou um professor, com quem se desenvolve uma relação singular e personalizada. É isso que parece ter ocorrido com Giovana e a escrita: foi na graduação que ela encontrou um professor que ama não só escrever, mas também ensinar a escrever, tornando-se

o seu “iniciador”, especialmente na escrita jornalística, que foi onde a aluna encontrou seu lugar subjetivo, uma escrita que diz do seu fazer e, assim, diz dela mesma.

Vera, porém, não trouxe lembranças positivas sobre aulas de escrita na graduação. Ela apenas mencionou novamente as disciplinas de Produção Textual I e II, que compõem a grade curricular no segundo e no quarto semestre do curso respectivamente. Embora a aluna não tenha dado descrições detalhadas, foi possível compreender que essas aulas foram basicamente centradas em questões normativas da língua. Segundo ela, foram retomadas “coisas que a gente foi deixando, concordâncias... enfim”. Percebendo o foco tradicional da disciplina, bem como a inibição da aluna por não ter o que relatar, perguntei: “então essa aula tinha mais foco em gramática, normas da língua portuguesa?”; ao que ela respondeu: “exatamente”. Surpreende, nesse caso, o fato de a aluna não relatar sequer o contato com a produção de textos corporativos, que talvez pudessem ter sido foco dessa disciplina, uma vez que esse era um curso de graduação em Administração.

Então, dando seguimento à experiência dessas alunas com a escrita na graduação, em seguida perguntei de que maneira elas aprenderam a escrever os trabalhos acadêmicos exigidos ao longo do curso, como os artigos e, finalmente, o trabalho de conclusão. Também perguntei como era a conduta dos professores do curso nesse ponto. A intenção era saber com maiores detalhes de que maneira se deu o processo de letramento acadêmico dessas alunas, e especialmente se esse processo contou mais com a *escrita que engessa* ou com a *escrita que mobiliza*, retomando os termos de Grigoletto (2011).

Giovana contou que no primeiro semestre do curso teve uma disciplina chamada Introdução às Metodologias de Pesquisa Científica, em que a professora solicitou a produção de um artigo. No entanto, ao dar detalhes dessa disciplina, as memórias trazidas pela aluna se referiam majoritariamente a questões de forma: “ela nos passava a estruturação, como é que fazia a citação, enfim, muitas coisas relacionadas a isso. Mas, como eu tava no começo da faculdade, eu era muito nova, não peguei tanto assim”. Notemos que o fato de ter ingressado recentemente na faculdade é apontado como justificativa para que a aluna não “pegasse tanto assim”, isto é, não conseguisse lidar com as práticas de escrita exigidas já no primeiro semestre da graduação. Isso porque, como destacado anteriormente, o processo de letramento acadêmico é contínuo, gradativo. Tanto é que, depois disso, a aluna contou que teve uma segunda disciplina, cujo nome não se recordava, mas que havia sido muito proveitosa, pois “a professora trazia muitos artigos acadêmicos para leitura”, proporcionando a ela novos contatos com a escrita acadêmica.

Nesse ponto, a leitura foi uma via facilitadora da adaptação da aluna à universidade, exatamente como Grigoletto (2011) a define. Na fase de encantamento com o mundo acadêmico, segundo a autora, os alunos admiram a escrita dos mestres, que é vista como perfeita, ordenada, sem falhas; depois, à medida que se tornam melhores leitores, melhores alunos, percebem que até mesmo os textos dos mestres têm buracos. Essa leitura gera efeitos na escrita. Como diz Grigoletto (2011), uma escrita implicada com o saber exige que, antes, sejam realizadas leituras igualmente implicadas com o saber, ou seja, leituras que encontrem os buracos, proponham novas interpretações, e não leituras definitivas, que impedem a contribuição do leitor.

No segundo semestre do curso, Giovana se tornou bolsista de iniciação científica, o que também a ajudou nesse processo de aprendizagem. No entanto, ela relatou que teve dificuldades em relação à orientação do trabalho:

eu fiz um artigo, só que o professor que tava me orientando não me ajudou muito. Acho que ele não entendia muito bem como é que fazia, eu acho que ele não é tão acadêmico, então ele não me ajudou muito. A minha apresentação não foi legal, eu não gostei do artigo, não tinha uma base, não tinha um problema de pesquisa direito, mas como era o meu segundo semestre da faculdade, também não tinha como exigir muita coisa, mas não ficou legal. Mas aí eu também entendi algumas coisas assim, qual é a proposta da pesquisa acadêmica (ALUNA GIOVANA).

Apesar dessa impressão negativa com sua produção científica, acentuada pela sensação de que o professor não conseguia orientá-la, Giovana percebe que a iniciação serviu como meio para compreender os propósitos da pesquisa acadêmica, e é justamente esse um dos objetivos dessa atividade. A iniciação científica tem como intuito contribuir com a educação dos alunos voltada ao conhecimento do método científico, à formação analítica e à capacidade de resolver problemas (LAMB; CASSEL NETO, 2018).

Depois dessas disciplinas e da iniciação científica, Giovana afirma que teve mais contato com textos acadêmicos ao longo do curso, por conta da alta exigência de leituras, especialmente no que se refere às teorias do Jornalismo. Esse contato frequente, segundo ela, foi também uma forma de aprender: “acho que isso também dá uma base legal pra tu entender como funciona a estruturação” – mas notemos que Giovana ainda fala em “estruturação” quando, na verdade, estamos falando de texto acadêmico de forma geral.

Quanto ao trabalho de conclusão de curso, a aluna afirma que a disciplina voltada a esse tema, intitulada Monografia I, ministrada por duas professoras, ficou marcada em sua memória. Nesse momento do curso, os alunos deveriam elaborar um projeto de pesquisa e, para isso, “a gente tem que ir atrás de artigos pra usar como base, a gente aprende a fazer citação, a gente tem uma base”. Essa trajetória fez com que ela tivesse certa facilidade durante a produção do

trabalho final. Além disso, a aluna contou que a professora orientadora, diferentemente do professor da iniciação científica, estava sempre disposta a sanar dúvidas, assim como a revisora contratada: “a minha professora orientadora era a professora que dava a Monografia I. Então, qualquer dúvida que eu tivesse, eu perguntava pra ela, [...] e também teve a ajuda da [nome da revisora], né, que qualquer coisa ela tava sempre me ajudando”. Desde já, percebemos que a professora e a revisora são vistas pela aluna como colaboradoras do processo de produção acadêmica, o que ela confirmará mais a frente.

Já no relato de **Vera** não foi possível perceber tanto apoio quanto no caso de Giovana. Segundo a aluna, a disciplina de Metodologia de Pesquisa, que seria uma preparação para o trabalho de conclusão do curso, integra o quinto semestre da grade curricular. No entanto, Vera só cursou essa disciplina no sétimo semestre, quando já estava produzindo a primeira parte de seu TCC, na disciplina chamada Trabalho de Conclusão de Curso I. Isso significa que a aluna não teve aulas direcionadas ao texto acadêmico nem no início do curso, que daria a ela uma base para o que estaria por vir, nem no momento previsto pela grade curricular.

Por essa razão, como ela mesma relata, durante a graduação, quando os professores solicitavam trabalhos acadêmicos, ela os fazia unindo o aprendizado que adquiria em pesquisas que empreendia tanto por conta própria quanto com o apoio de alguns professores e colegas. Na sua fala, fica evidente que esse não foi um processo fluido:

então, os artigos eu acabei aprendendo mais no cotidiano, numa disciplina atrás da outra, trabalhos pra entregar, e vai atrás, pesquisa, coloca no Google, fala com uma pessoa que tem um pouco mais de conhecimento pra passar, porque a minha própria disciplina de Metodologia de Pesquisa, que é o preparativo para o TCC, eu fiz junto com o meu TCC 1, então eu não fiz ela muito antecipadamente, eu fui fazer junto com o TCC 1, que era onde tinha toda a teoria de como devia se proceder em um trabalho. Fora isso, foi no cotidiano, foi indo atrás, foi pesquisando normas da ABNT, enfim (ALUNA VERA).

Além disso, a avaliação feita pelos professores desses artigos que Vera produzia servia como mais um meio de aprender. Ela conta: “tinha alguns que relatavam, quando a gente entregava algum artigo, algum trabalho, que aquilo tava fora das normas, que a escrita não estava legal”. Nesse ponto, é perceptível a dificuldade da aluna em atender às expectativas dos seus professores com relação às tarefas de escrita. Então, com base na correção de “alguns” professores – correção essa aqui resumida de forma normativa e “não legal” – a aluna tentava aprimorar sua escrita para que não incorresse nos mesmos problemas em trabalhos seguintes.

Por fim, pedi às alunas que me contassem como seus professores participaram da produção do seu trabalho de conclusão de curso. Mais especificamente, perguntei como foi o envolvimento do orientador nessa etapa e que tipo de contribuição ele deu.

Giovana conta que os professores “ajudaram bastante”, e mais uma vez ela cita o que aprendeu na disciplina Monografia I, quando, segundo ela, teve uma boa base para produzir textos acadêmicos e escreveu seu projeto de pesquisa, dando origem à sua monografia final. Esse projeto, contudo, foi modificado consideravelmente quando Giovana passou a ter apoio direto da professora orientadora. Ela narra como essa atenção próxima da professora mudou os rumos de sua escrita:

o projeto de monografia, acho que ele é muito alterado quando tu senta realmente com o teu orientador e começa a colocar a mão na massa, né. Quando eu comecei realmente o meu TCC, eu sabia que ele ia ter que ter mais ou menos três capítulos de desenvolvimento, só que eu não sabia fazer a análise. Daí, quando eu comecei a fazer, a minha professora falou “não te preocupa com isso agora, primeiro faz os dois primeiros de desenvolvimento” [...]. Daí, quando eu cheguei na análise, eu ainda tava um pouco perdida porque eu não sabia exatamente como é que ia funcionar. E aí ela me ajudou muito nisso, ela me deu uma base muito boa de análise, porque eu fiz, tipo, uma análise de discurso. [...] Mas sem isso eu não teria, eu não saberia de onde sair, por onde eu ia começar (ALUNA GIOVANA).

Vemos na fala de Giovana que o apoio da professora foi fundamental principalmente em questões metodológicas, algo que a aluna não saberia fazer sozinha. Também colaborou orientando a aluna no caminho ideal a ser seguido para que, ao fim, a aluna pudesse atingir seus objetivos de pesquisa.

Vera, contudo, não mencionou apoio detalhado de outros professores além do orientador de seu trabalho final. Ela conta que ele a acompanhou por dois semestres, durante as disciplinas intituladas Trabalho de Conclusão de Curso I e II, quando se fez “bem presente”. Ao longo desses dois semestres, segundo a aluna, o professor orientador interferia principalmente no conteúdo do trabalho, mas não se ocupava muito das questões de formato, deixando esse ponto a cargo da aluna: “toda semana eu mandava uma revisão pra ele. Além de alterar alguns temas, algumas coisas que estavam em discordância no TCC, ele me dava algum auxílio no formato, de como tinha que apresentar”, disse a aluna.

Embora cada aluna tenha vivido situações diferentes ao longo desse percurso na graduação, as falas delas mostram que havia, de fato, espaços que o revisor poderia preencher. Vejamos, a seguir, em que momento e de que maneira isso ocorreu.

4.2.2 O revisor sob o olhar do aluno: muito além de “policia da língua”

Após termos conhecimento de como se deu a relação das alunas entrevistadas com a escrita, especialmente na graduação, passamos à segunda categoria de análise, que é a relação das alunas com o revisor contratado. Nessa etapa, busquei saber que fatores motivaram a

contratação desse profissional, como foi essa experiência detalhadamente e qual é a visão das alunas a respeito do revisor hoje em dia, após essa experiência.

Antes de fazer a pergunta que abre essa categoria de análise, as alunas contavam como havia sido o processo de produção do trabalho de conclusão de curso e quanto os seus professores tinham colaborado nessa etapa. Ambas disseram que tiveram apoio constante dos professores orientadores, porém mesmo assim buscaram os serviços de um revisor de textos. Então, questionei o que as motivou a contratar esse profissional, já que o cenário, apesar das dificuldades, se mostrava viável para a produção textual acadêmica.

Giovana destacou como primeiro motivo o fato de que sua professora estava orientando muitos alunos ao mesmo tempo, o que gerava uma demanda de trabalho muito alta à orientadora. Diante disso, a aluna tinha receio de solicitar a ela tanta ajuda quanto gostaria, então buscou esse apoio fora da universidade. O segundo motivo citado foi a necessidade de ter um terceiro leitor, preferencialmente alguém de fora do Jornalismo, que pudesse opinar sobre a sua pesquisa, vê-la com um novo olhar e ajudar a aluna a tornar esse texto acessível a diferentes leitores. Ela explica:

quando a gente fica muito tempo em cima do mesmo trabalho, a gente acaba cansando e muitas vezes a gente não vê os erros que a gente comete, então eu queria ter essa outra pessoa pra, depois que eu tivesse passado um tempão escrevendo aquele mesmo capítulo, poder olhar com um olhar novo, né [...]. E eu também queria ter alguém além do meu professor porque eu sei que é muito cansativo pro orientador. [...] Eu queria ter uma pessoa pra me dizer: “cara, isso aqui tá legal, eu tô conseguindo entender”. E como a minha professora é da área, ela ia entender tudo, sabe? Mas alguém de fora... Tanto que a revisora falou: “acho muito legal que tu abre os termos jornalísticos e explica eles, porque aí faz com que as outras pessoas possam entender” (ALUNA GIOVANA).

É possível dizer que Giovana buscava, então, um leitor incomum, como define Steiner (2018), alguém que se engajaria na leitura de seu trabalho e daria, como retorno, diferentes formas de resposta; nesse caso, sugestões e emendas. O revisor, assumindo esse papel, se dedica a ler textos atentamente, de maneira responsável, com o propósito de compreender seus sentidos em sua totalidade. Suas anotações no texto dialogam com o autor, como respostas ao texto lido; e o autor, após sua nova leitura, devolve o texto ao revisor com novas respostas, até que ele esteja adequado para ir a público.

Além disso, é interessante notar que o desejo de ter seu trabalho lido por leitores diversos motiva a aluna ao generoso ato de incluir notas explicativas ao longo do texto. Definir a quem nos dirigimos em um trabalho acadêmico é crucial para que o autor determine o nível de clareza que pretende atribuir ao seu texto. Umberto Eco, em seu livro intitulado *Como se faz uma tese*, tem esse como o primeiro ponto a ser definido sobre a redação de uma tese – o que estendo aqui

a qualquer trabalho acadêmico. Eco (2016, p. 141) adverte: “você não está escrevendo uma carta pessoal ao orientador, mas um livro potencialmente endereçado a toda a humanidade”. Portanto, segundo ele, o autor deve definir os termos técnicos empregados bem como detalhar referências e passagens, de forma que o texto se torne amplamente acessível. Decerto, explica Eco (2016, p. 140), em uma tese de vulcanologia, por exemplo, o autor não precisa começar dizendo o que são vulcões, “mas, imediatamente abaixo desse nível óbvio, será sempre conveniente fornecer ao leitor todas as informações de que ele precisa”.

Vera teve como primeira motivação a indicação de seu próprio orientador para que ela contratasse um revisor. Esse professor especificamente tem o hábito de recomendar a revisão aos seus orientandos, diz Vera. Então, seguindo a sugestão dele, assim o fez. Ela também contou que essa contratação aconteceu porque a aluna tinha dificuldades de conciliar a sua ocupação profissional, as disciplinas da graduação e a produção do TCC. Diante dessa situação “estafante”, ela sentiu a necessidade de ter ajuda externa para organizar a sua escrita, como ela relata:

hoje a gente mora num mundo totalmente corrido, onde estudar e trabalhar acaba tomando um tempo gigantesco, e cada vez que eu sentava pra fazer o TCC eu tava preocupada com a produção, em gerar conteúdo, gerar conteúdo, eu colocava aquilo de forma desorganizada. Conforme os pensamentos vinham, as pesquisas aconteciam, eu ia jogando ali pra dentro. E chega um ponto que tá tão estafante que a gente precisa da ajuda de alguém, até porque, daqui a pouco o erro tá ali, mas eu olhando não consigo notar (ALUNA VERA).

Nesse trecho, a aluna conta que “jogava” os pensamentos no papel de forma desordenada. O revisor, então, na visão da aluna, seria encarregado de desembaralhar seus escritos. Além disso, ela ressalta nessa parte da narrativa as suas deficiências de aprendizagem relacionadas às práticas de escrita acadêmica, que seriam mais um motivo para ter apoio de um revisor se quisesse ter “uma nota excelente”:

eu não domino isso, eu tenho noções básicas, mas pra chegar em um TCC com uma nota satisfatória, uma nota excelente, pra ter um bom encerramento de curso, eu achei que isso era essencial, que alguém revisasse e me desse a orientação necessária pra entregar e encerrar essa fase (ALUNA VERA).

Essa orientação “necessária” à aluna, portanto, não pôde ser suprida apenas pela universidade. Ao final da graduação, que é um percurso de pelo menos quatro anos, durante o qual a aluna deveria ter tido contato estreito com a escrita acadêmica, ela ainda afirma que tem “noções básicas” desse conhecimento. O revisor, nesse momento, acaba atuando de forma ampliada, como já dito anteriormente, ajudando a resolver questões relacionadas a práticas de leitura e escrita, como será confirmado logo em seguida.

Depois disso, pedi às alunas que me contassem como havia sido a experiência com o revisor de textos. Também pedi que dissessem o que esperavam desse trabalho e o que de fato esse profissional entregou ao final.

Giovana afirma que essa foi a primeira vez que contratou um revisor de textos. Então, por conta de sua ansiedade, como ela diz, inicialmente a aluna fez uma combinação com a profissional: cada capítulo seria revisado assim que fosse concluído – o que aqui chamamos de revisão em blocos (descrita no item 4.1.2). Segundo a aluna, essa modalidade de revisão foi escolhida porque, com o retorno do revisor sobre seu texto, ela teria a oportunidade de resolver os problemas o quanto antes, não apenas na conclusão do trabalho:

eu queria ter esse *feedback*, porque se eu tivesse esse *feedback*, ah, terminei o primeiro capítulo, tive um *feedback*, tenho que mudar um pouco a minha linha de raciocínio, tem que mudar um pouco algumas estruturas frasais, então eu já não vou cometer o mesmo erro no próximo, sabe? Então eu queria ter esse acompanhamento mais contínuo assim e não tão, é... único, é... eu não queria aquele acompanhamento que fosse de um dia pro outro, queria que fosse uma coisa que a pessoa pudesse opinar junto comigo (ALUNA GIOVANA).

Giovana detalha, em seguida, o que esperava exatamente da revisora:

eu queria uma pessoa que falasse: “ah, isso aqui tá fazendo sentido, isso aqui não tá fazendo sentido”. Eu não queria só uma revisão ortográfica, eu não queria só que colocasse nas normas da ABNT, formatação, eu queria alguém que me ajudasse a dar sentido para aquilo, eu queria alguém que me ajudasse a dar sentido para aquele texto. Então, sempre que eu terminava um capítulo, eu mandava pra ela, antes mesmo de eu mandar para a minha professora. Porque, como eu sabia que a minha professora tava com muita demanda, eu mandava primeiro pra ela [revisora], e aí ela me devolvia, eu mandava pra minha professora, e aí a professora dava o aval. A gente fazia isso em cada capítulo. Depois que tava pronto, aí ela fez a revisão final pra mim, botou tudo nas normas, na formatação e aí fechou (ALUNA GIOVANA).

Nessa explicação, notamos que, desde o início, Giovana não tinha a concepção de um revisor como policial da língua, segundo o senso comum, que se dedica majoritariamente à padronização do texto de acordo com as normas da língua. O revisor, para Giovana, a ajudaria a dar sentido ao texto, e esse sentido seria atribuído em um primeiro momento por meio da leitura atenta, interessada. Somente depois dessa troca com a revisora, Giovana endereçava seu texto à orientadora, que então daria o “aval”, isto é, aprovaria sua inclusão no trabalho acadêmico.

Em seguida, ela ressalta quão positiva foi essa parceria com a revisora. Segundo a aluna, sua experiência escrevendo um trabalho final foi boa também porque não foi um processo “solitário”:

o acompanhamento foi ótimo, eu adorei [risos]. Eu não podia ter gostado mais assim porque foi exatamente o que eu esperava, eu queria alguém que não fizesse só o técnico, eu queria a questão humana do negócio. Então, pra mim foi muito bom. [...] Então, é... como a gente teve sempre esse diálogo muito aberto, é... nunca teve estresse, nada, nada, sempre foi muito tranquilo. Minhas expectativas foram, sei lá, era exatamente o que eu esperava, foi ótimo, foi perfeito, não podia ter sido melhor [risos]. Por isso também minha experiência fazendo o TCC foi tão boa, eu gostei muito. Não foi solitário, não foi tão cansativo, eu gostei mesmo (ALUNA GIOVANA).

Dois pontos se sobressaem nessa fala: “a questão humana” e o fato de a feitura desse trabalho de conclusão, na companhia da revisora, não ter sido um período “solitário”. O primeiro está estritamente ligado ao ato de ler, que comporta, de forma indissolúvel, o íntimo e o compartilhado. Como explica Petit (2013, p. 121), ao ler, muitas vezes experimentamos ao mesmo tempo nossa verdade mais íntima e nossa humanidade compartilhada”. Nesse compartilhamento do íntimo, abrem-se as portas para formas de relação social diferentes daquelas de certos grupos fechados. Giovana quer que seu texto sobre o jornalismo seja lido por múltiplas vozes, e vozes essas que não falam em uníssono. Giovana escreve para a humanidade, como aconselha Umberto Eco (2016), e tem no revisor a figura que representa essa multiplicidade de leituras. Sobre essa universalidade do texto acadêmico, a aluna complementa:

no TCC, eu também defendo muito isso da linguagem acessível porque a gente tem muito essa ideia de que a academia é uma área muito elitista, e ela realmente é. E eu acho que, pras pessoas que querem bater de frente com isso, a gente tem que começar pensando nessa linguagem acessível e democrática (ALUNA GIOVANA).

Vera também estava contratando um revisor pela primeira vez. No início de sua narrativa, ela já disse que teve uma boa relação com a revisora contratada, especialmente porque foi “uma relação bem dinâmica: eu falava, ela respondia, eu mandava as dúvidas, ela tirava”. Segundo a aluna, o que chamou sua atenção foi o fato de que nem sempre a profissional oferecia uma revisão resolutive, que sanaria os problemas no texto; muitas vezes o que acontecia era uma orientação textual, direcionando a aluna a reescrever o seu texto e, por conseguinte, aprimorar suas habilidades de escrita acadêmica:

ela não corrigiu, ela me dava o que eu precisava fazer, e eu mandava, e alguma coisa ela arrumava pra mim. Então era ótimo porque eu, com isso, acabei aprendendo também muitas coisas que são necessárias em um trabalho, principalmente em TCC. E ela sanou muitas, muitas, muitas dúvidas, além de, claro, a correção ortográfica de alguma coisa que a gente acaba escrevendo na corrida, sem pontuação, sem... passa, né, a gente sabe que a gente passa (ALUNA VERA).

Aqui, como dito anteriormente, o caráter pedagógico do trabalho do revisor se sobressai. Provavelmente percebendo as necessidades da aluna e respeitando os limites éticos do seu

trabalho, a revisora optava por orientar a aluna para o aprimoramento do texto, e não apenas reescrevê-lo por ela. Vera reconhece, inclusive, o quanto aprendeu durante essa experiência. Usando as palavras de Petit (2013), a revisora aqui não só lança passarelas, como também dá a oportunidade à aluna de construir suas próprias passarelas, por meio das quais chegará ao leitor de seu texto.

Já as dificuldades na escrita referentes à pontuação foram atribuídas pela aluna aos seus próprios vícios de linguagem e ao excessivo contato com o meio digital, em que os usuários trocam mensagens escritas instantaneamente sem se preocupar com as normas da língua, exigindo, portanto, o apoio de um revisor:

por mais que eu seja de uma geração que é acostumada com a escrita, hoje a gente acaba digitando muito, abreviando algumas coisas, então a gente perde isso. A gente vai escrever no WhatsApp, não coloca vírgula, a gente não coloca nada, só manda. Então, isso acaba se tornando um vício, e a gente transferiu isso pro papel, e essa ajuda foi primordial (ALUNA VERA).

Depois disso, Vera descreveu como se deu de fato o sistema de revisão. A aluna também contratou o serviço na modalidade em blocos, em que a revisão do texto vai sendo feita à medida que o aluno conclui os capítulos da sua monografia. No entanto, nessa explicação um ponto chamou atenção:

eu ia mandando conforme eu ia produzindo. Eu peguei o auxílio da revisora apenas no segundo semestre, seria a entrega do TCC 2 realmente. O TCC 1, eu mesma, vendo dicas, vendo vídeos, formatei e mandei. Então ela já tinha toda uma base do TCC 1, que era o referencial teórico, pra fazer essa correção. Então ela já tinha boa coisa que ela ia poder me auxiliar (ALUNA VERA).

Nessa fala de Vera, percebemos que ela não teve um auxílio externo durante a primeira disciplina voltada à produção do TCC, que ela chama de TCC 1, mas a aluna buscou dicas e vídeos disponíveis na internet para auxiliá-la na tarefa de produção acadêmica. Essa afirmação apenas confirma as dificuldades enfrentadas por ela durante a graduação no que se refere ao texto acadêmico, como ela havia relatado antes. Já com a revisora, ela pôde contar com apoio constante não apenas voltado ao texto em si, mas também a questões visuais do trabalho, como na elaboração de gráficos e ilustrações. Ela conta:

e depois conforme eu ia produzindo as pesquisas, os gráficos, ela ia me auxiliando: “ah, quem sabe faz assim? Quem sabe faz o gráfico de tal forma? Acho que o percentual da pesquisa vai ser melhor assim”. E a análise de dados também. Então, fui mandando aos poucos e conforme ela ia corrigindo. Pra não ficar também muito pesado no final mandar tudo e depois eu ter que corrigir tudo e tal (ALUNA VERA).

A atuação da revisora, portanto, foi além das questões voltadas à escrita. O apoio dado provavelmente demandou conhecimentos de diagramação, editoração, estatística, cálculos e

outros. Aí confirmamos a necessidade de uma formação multidisciplinar do revisor que pretende trabalhar com textos acadêmicos, já que os alunos demandam apoio em diversos setores, não só textuais. Assim, a função do revisor acadêmico ultrapassa até mesmo a de preparador de texto, que seria a sua maior instância de atuação no campo editorial, seu lugar de origem.

Por fim, pedi às alunas que me dissessem que visão elas têm do revisor hoje em dia, depois de terem vivido essa experiência motivada pela escrita dos seus TCCs. Em outras palavras, pedi que elas fizessem um balanço do que o revisor entregou e, então, o definissem nesse processo de produção textual acadêmica.

Giovana percebe o revisor como um leitor, que, por meio de sua leitura, contribui para que o autor também revise o seu texto, o que para ela é “muito importante”:

eu acho que o revisor ele tem uma função muito importante no texto [...], que é ter uma terceira pessoa que dá uma visão de fora sobre o teu trabalho, né. Então eu acho que é fundamental, ele não é só um revisor, ele é também um leitor, ele tá aprendendo com aquele trabalho, ele tá consumindo aquele conteúdo, então acho que o *feedback* dele é muito importante, [...] vai ser talvez os futuros leitores daquele trabalho acadêmico (ALUNA GIOVANA).

Esse revisor-leitor é considerado pela aluna um “consumidor de conteúdo”, expressão essa usada no meio jornalístico, em que o texto é um produto a ser vendido e consumido. No entanto, cabe ressaltar que, sob o viés enunciativo, não vejo possibilidade de entendermos a leitura como uma forma de consumo. Temos, isto sim, um novo ato enunciativo quando o leitor se apropria do texto de um *eu* e, ao interpretar seu sentido, torna-se o *eu* dessa nova enunciação; em resposta, seja escrevendo um novo texto, falando com o autor, ou apenas refletindo sobre o que leu, esse novo *eu* retornará a quem agora é *tu*, o primeiro autor. Assim, nesse trabalho de interlocução, em que se instaura a intersubjetividade, leitor e leitura se constroem.

A aluna ainda destacou que na sua próxima etapa acadêmica pretende contar com o apoio de um revisor novamente para produzir seu trabalho de conclusão. Para ela, uma produção acadêmica não deve ser um trabalho solitário, mas sim construído pelo aluno, pelo orientador e pelo revisor:

eu penso em fazer pós-graduação agora e com certeza vou contratar um revisor pro meu trabalho, não tenho dúvidas. E eu gostaria de seguir nessa linha assim, por blocos, porque não quero só uma correção ortográfica, eu quero um acompanhamento mesmo, porque eu acho que o trabalho acadêmico em si não é feito só pela pessoa que tá assinando ali, ele é também pelo orientador, ele também vai ser feito pelo revisor, sabe? Porque ele tá ajudando, ele tá contribuindo pro resultado final. Então, o resultado dele não vai ser construído por uma mão só, sabe? (ALUNA GIOVANA).

Nos termos de Luciana Salgado (2007, p. 294), a autoria, muitas vezes, é percebida como “lugar inefável e de solidão”, porém, cada vez mais, tem se constituído como “lugar de trabalho e de encontro”. Embora a autora se detenha ao mercado editorial brasileiro, onde diferentes atores formam pontos nodais de uma rede, não há como não estender esse olhar ao processo de produção de texto acadêmico como aqui descrito, esse em que aluno, orientador e revisor trabalham em conjunto, estando os dois últimos no lugar de interlocutores. Nesse contexto colaborativo, em que se estabelecem laços de solidariedade, tanto o autor – neste caso, o aluno – quanto o leitor profissional – que seria aqui o revisor, mas também o professor – trabalham em prol da vitalidade do texto. O revisor, em seu “ofício de linguista”, lê o texto e escreve sobre o que leu para que o aluno possa ser um leitor proficiente de seu próprio texto.

Vera, por sua vez, destacou a importância do revisor para que o aluno consiga encerrar seu curso “da melhor forma possível”. No entanto, a aluna afirma que essa preocupação deve partir do aluno, que pode se empenhar apenas o necessário para ser aprovado ou desejar fazer uma pesquisa com “bom aproveitamento”:

eu acho essencial, aí vai da perspectiva que o aluno tem de um encerramento de curso. Se acha que uma nota baixa e apenas necessária pra passar é suficiente ou se quer entregar e terminar o curso encerrando da melhor forma possível. Então isso vai da percepção de cada um, mas, pelo tempo que eu dediquei na faculdade e nesse ensino, eu queria ter um encerramento com bom aproveitamento. Então nesse aspecto o revisor é de grande importância (ALUNA VERA).

Ao que parece, Vera atribui ao revisor uma tarefa considerável, que é retomar, com o aluno, os conhecimentos acadêmicos compartilhados (ou não) ao longo do curso e, então, munido desse aparato, ajudá-lo a chegar a uma resposta válida à sua pergunta de pesquisa. Para ela, é isto que classifica um TCC com um bom trabalho: resolver de forma coerente uma situação problemática.

No entanto, se assim não for possível, dada a dimensão dessa atividade, o que decerto pode fazer o revisor é levar esse aluno a uma maior familiaridade com o texto acadêmico e consequente naturalidade para produzi-lo. Talvez o primeiro passo para isso seja finalmente assumir esse papel de mediador que já lhe foi conferido, o iniciador de uma relação tardia com a escrita, escrita essa agora não mais solitária. Nesse fazer, os ensinamentos de Benveniste e da Linguística da Enunciação permitem mais algumas interpretações; comento-as na próxima seção.

4.3 O QUE VEJO ATRAVÉS DA LENTE ENUNCIATIVA

Analisando as narrativas dos revisores e das alunas sob a concepção de revisão enunciativa que baliza o meu próprio fazer (como contei anteriormente, no item 2.2.3), destaco aqui alguns pontos que reforçam a possibilidade de desempenhar esse trabalho sob a ótica benvenistiana. Do lado dos revisores, ficam evidentes o caráter subjetivo da escrita, a dissociação entre forma e sentido nos textos acadêmicos e o fato de que o ato de escrever pode fazer com que o aluno reflita sobre a capacidade de significação da língua. Do lado das alunas, nota-se a necessidade de interlocução na escrita, ou seja, um *tu* a quem o *eu* possa se dirigir no ato enunciativo escrito, bem como a dificuldade enfrentada durante a tarefa de conversão do pensamento em escrita, ambas situações que levam à busca pelo revisor.

O diálogo, de fato, se mostra necessário em diversos momentos, como relataram os revisores. Bárbara, por exemplo, citou o caso de uma monografia que estava revisando naquele momento da entrevista e que exigiria muito diálogo entre ela e a aluna, pois havia problemas de coesão que a revisora não poderia solucionar por conta própria. Essa conversa sobre o texto, de fato, é fundamental para que possa ser encaminhada uma reescrita. Dessa maneira, fala e escrita estão a serviço uma da outra. A conversa sobre o texto, que Bárbara prefere que aconteça pessoalmente, na verdade serve para desvendar as minúcias que se escondem na linguagem interior do aluno que se propõe a escrever. O que a revisora faz é uma espécie de decifração da metáfora, nas palavras de Endruweit (2006), a fim de tornar essa linguagem interior inteligível aos outros.

Pela ótica enunciativa com Benveniste (2006a, p. 90), sabemos que “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Aí está o caráter intersubjetivo da escrita. Quando o aluno (locutor) se enuncia por meio da escrita, ele pressupõe a enunciação de retorno de um leitor (alocutário), que aqui é o revisor. Assim, o aluno produz tanto a enunciação escrita quanto a leitura dessa enunciação escrita; e o revisor “enuncia a leitura, a sua leitura” (FLORES, 2018, p. 413), passando de alocutário a locutor. Então, o que temos entre aluno e revisor é uma relação entre interlocutores. Juntos, eles estabelecem a interlocução e preenchem a ausência que permeia a escrita.

A revisão em blocos – aquela realizada ao longo da produção escrita – é uma forma de trabalho que colabora com esse processo de diálogo entre revisor e aluno. Essa modalidade traz a possibilidade de conversa sobre o texto revisado, que às vezes inclui até mesmo a participação do orientador. Com base na enunciação de Benveniste (2006b), o que se percebe aqui são atos enunciativos, isto é, a língua em uso sendo compreendida pelos diversos locutores envolvidos.

Diferentemente de uma visão tradicional da revisão de textos, o trabalho nesse caso se dá no nível semântico, em que o foco não é somente o valor do signo, mas também o sentido que se instaura no discurso travado entre interlocutores, levando a uma compreensão global.

Outro ponto é o fato de que alguns alunos consideram a revisão um sinônimo de normalização, o que fica claro, por exemplo, na fala de Lorena quando conta que seus alunos-clientes não sabem exatamente o que um revisor faz. A forma, portanto, prevalece no texto acadêmico nessas circunstâncias, assim como acontece em outros níveis de ensino; um problema que persegue não só a escrita, mas antes de tudo o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. No entanto, forma e sentido são “noções gêmeas”, como denomina Benveniste (2006b), logo indissociáveis. Normalização, portanto, é dotada de sentido, como já dito anteriormente.

Em sua fala, Lorena cita elementos fundamentais para a escrita de um texto que, segundo ela, nem sempre estão presentes nos trabalhos dos alunos. Tentando resolver “o cerne do problema”, como diz Endruweit (2006, p. 92), que é a dissociação de forma e sentido, a revisora explica ao aluno: não basta fazer as correções gramaticais se o texto não tem sentido. De fato, forma e sentido devem andar juntos, e é isso que essa revisora almeja no texto acadêmico.

Além disso, Clara, ao ser questionada sobre o impacto do trabalho do revisor de textos na graduação, citou o “aspecto humano” desse fazer, já que o revisor o ajuda a compreender o que se espera de um texto acadêmico e, por conseguinte, influencia positivamente o seguimento da carreira acadêmica desse aluno. No cerne desse aprendizado, está a capacidade do aluno de significação por meio da língua. Para Endruweit e Nunes (2013, p. 208), “ensinar língua equivale precisamente a pensar sobre como determinada língua significa”. Esse processo de conhecimento metalinguístico é necessário ao ato de escrever, como dizem as autoras, e esse ato de escrever faz com que aquele que escreve reflita sobre a capacidade de significação da língua, incluindo a configuração enunciativa particular que permite a configuração humana. Não haveria, portanto, melhor forma de definir o impacto do trabalho do revisor na graduação: uma atividade humanizadora tendo a língua como objeto.

Da parte das alunas, chama a atenção a fala de Giovana, por exemplo, quando destaca a necessidade de ter uma pessoa para fazer a leitura de seu trabalho. Além do desejo de ter um leitor incomum, como dito anteriormente, essa fala permite inferir que Giovana precisava de interlocução, ou seja, um *tu* a quem o *eu* pudesse se dirigir nesse ato enunciativo escrito. Essa pessoa olharia com “um olhar novo”, nas palavras da aluna, o que, sob o viés enunciativo, pode ser considerado uma nova enunciação e, ainda, uma enunciação de retorno. Aquele que escreve se enuncia ao escrever e, na sua escrita, faz os indivíduos se enunciarem, como afirmou Benveniste (2006a). E assim faz o revisor: com sua leitura interessada e ativa, ele se reapropria

da escrita do aluno e oferece uma enunciação de retorno. É nessa troca entre os pronomes pessoais *eu* e *tu*, explica Endruweit (2006, p. 143), que se funda a intersubjetividade, possibilidade de toda enunciação. Como resultado, segundo Flores (2018), teremos uma escrita que carrega tanto as marcas de quem escreve quanto as marcas de quem o autor faz se enunciar.

Essa possibilidade de leitura, portanto, proporcionou à aluna uma escrita não solitária. A escrita, de fato, exige uma abstração de alto grau, conforme diz Benveniste (2014), que, agora, podemos assim resumir:

1) a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar para alguém; (2) a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço; (3) o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, (4) o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 210).

O revisor, então, devolve ao ato enunciativo escrito aspectos até então ausentes, principalmente no que se refere aos três primeiros pontos. Assim, além da presença parcial de sua professora orientadora, Giovana encontra nesse profissional um interlocutor constante, alguém sempre disponível para contribuir com uma enunciação de retorno, presentificando a categoria de pessoa. A escrita é dotada de sentido sobretudo quando encontra interlocução, quando há intersubjetividade, fundamental para esse ato enunciativo (ENDRUWEIT, 2006).

Vera, por sua vez, afirma que “jogava” os pensamentos no papel de forma desordenada, depositando, portanto, no revisor a esperança de ordená-los. De fato, como explica Benveniste (2014), o ato de escrever não provém da fala nem da linguagem em ação, mas da linguagem interior, que é rápida e incoerente. A linguagem interior deve ser acessada e, então, convertida em escrita. No entanto, por ser inteligível apenas para o falante, essa conversão se torna uma tarefa complexa. “Da palavra ao desenho da palavra, realiza-se um salto imenso”, diz Benveniste (2014, p. 131), e “o que está em questão é a relação entre o que escrevemos e o que pensamos”. Portanto, a relação primordial se dá entre pensamento e escrita, e não entre fala e escrita, como se poderia imaginar, uma vez que é fato ser a escrita também representação da fala.

Para colocar em prática esse sistema que é a escrita, é indispensável uma abstração de alto grau. É preciso se desprender do aspecto sonoro da língua, da expressão e da entonação do falante, bem como dos indicadores de pessoa, tempo e espaço, segundo Benveniste (2014). Percebendo a complexidade dessa tarefa de conversão do seu pensamento em escrita, Vera encontrou no revisor uma forma de incluir o outro nesse seu ato enunciativo e, por meio do diálogo, da intersubjetividade, dar sentido à sua escrita. No encontro com o revisor, a aluna

inclui o *tu* na cena enunciativa, que será marcado por uma presença-ausência, nos termos de Endruweit (2006), já que a escrita se dá em tempo e espaço diferentes dos da fala.

Diante disso, resta a última tarefa desta pesquisa: fazer uma síntese que permita dimensionar o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente nos cursos de graduação. É o que faço a seguir.

4.4 ENFIM, O (NÃO) ÓBVIO DESVENDADO: O PAPEL DO REVISOR DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO

Com tudo que foi dito até aqui, creio que temos o suficiente para compor um resumo da atuação do revisor na graduação. Mas, em vez de apenas resumir, norteio essa síntese tentando elucidar três pontos: o que o revisor *acredita* que o aluno da graduação *espera* do revisor de textos; o que o revisor *entrega* a esse aluno; e o que o aluno *realmente espera* do revisor. Esses três pontos são a base para que aquilo que antes parecia óbvio se justifique agora por completo.

Na opinião dos revisores, os alunos desconhecem o trabalho de revisão e, por isso, não têm expectativas definidas. Muitos deles provavelmente buscaram esse profissional por indicação de um professor orientador. Há, porém, segundo os revisores, alguns alunos que têm noções básicas sobre esse serviço e consideram a revisão um trabalho de normalização, isto é, centrado na norma-padrão e em normas institucionais, sem qualquer possibilidade de interlocução. Outros, ainda, esperam que o revisor resolva todos os problemas do texto, sejam eles quais forem, e o entregue pronto para ser apresentado à banca. Essa realidade faz com que os revisores ensinem aos alunos o que abrange o seu fazer.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que as prioridades de revisão de um texto acadêmico, isto é, o nível de intervenção do revisor nos textos de seus alunos-clientes, em primeiro lugar, dependem muito do tempo disponível para que o trabalho seja feito. Uma revisão mais detalhada exige tempo, o que nem sempre é possível, pois, segundo os revisores, muitos alunos reservam pouco tempo para a revisão antes do prazo de entrega final exigido pela universidade.

Quando há tempo disponível para um trabalho mais amplo, os revisores aproveitam a chance de estabelecer diálogo com os alunos. Essa conversa pode ter como foco o público-alvo do trabalho, pontos exigidos pela banca avaliadora, questões de normalização e plágio, os objetivos do cliente com a revisão, entre outros. Nesse cenário de revisão ideal, entram em pauta também as características do gênero acadêmico e as normas a serem seguidas – algo comumente desconhecido por alunos da graduação. O revisor, então, auxilia na compreensão

de questões de leitura e escrita, que não deveriam ser um problema nesse nível de ensino, e no entendimento das normas que regem os trabalhos acadêmicos. Apenas depois de destacar esses pontos é que a revisão ortográfica e gramatical foi mencionada pelos revisores. Portanto, a revisão do texto acadêmico, para os profissionais aqui entrevistados, não é centrada apenas na forma.

Também, os revisores enviam arquivos com e sem marcas das alterações a fim de que os alunos confirmem as intervenções feitas e as aprovelem. No entanto, quando o tempo disponível entre a conclusão da revisão e a entrega à universidade é curto, muitas vezes os alunos confiam no revisor e acabam não fazendo essa conferência. A aprovação do autor pareceu ser uma preocupação dos revisores especialmente quando eles fazem uma revisão mais resolutiva, o que demonstra por parte dos profissionais atenção a questões de autoria.

Além disso, todos os revisores afirmaram que usam o recurso de comentários do Word para deixar sugestões sobre o texto, bem como para enviar dúvidas aos alunos, que também respondem por ali. Essa é a principal forma de estabelecer diálogo com eles e ajudá-los a fazer uma reescrita do texto. Porém, em casos em que os textos contêm muitos problemas, encontros pessoalmente são uma opção ainda mais útil para a realização de um trabalho colaborativo.

Esse cenário de revisão ideal, baseado na conversa entre revisor e aluno-cliente, mostrou-se mais propício por meio da modalidade de revisão em blocos, que é feita ao longo da produção acadêmica. O principal benefício dessa forma de trabalho é a possibilidade de estabelecer ainda mais diálogo com o aluno sobre o texto revisado e às vezes até mesmo com o orientador. Isso permite que os revisores se valham inclusive de conhecimentos de análise textual, acessibilidade textual e terminologia para auxiliar esse aluno a aprimorar o seu texto.

Nesse trabalho mais dedicado, o revisor se dispõe a resolver problemas diversos relacionados ao texto, mas também a explicá-los ao aluno da graduação, o que dá um caráter pedagógico ao seu fazer. Assim, por exemplo, em vez de fazer todas alterações possíveis diretamente no texto – que, segundo os revisores, é algo esperado pelos alunos –, o revisor usa o recurso de comentários para orientar o aluno sobre um possível aprimoramento. Dessa forma, ele entrega um texto mais organizado, porém com sugestões de melhoria para que o aluno dê continuidade naquilo que ultrapassa os limites éticos da revisão.

Esse conjunto de fazeres tem um impacto que, como se notou nas falas dos revisores, vai além do texto. O revisor, acima de tudo, motiva o aluno a pensar sobre escrita e formular novas ideias ao longo da produção, permitindo até mesmo que a pesquisa tome rumos não planejados. Mas sua intervenção também tem um impacto social, algo que os revisores nomearam como “apoio emocional” ou “aspecto humano”. Ao conversar sobre o texto, o aluno

traz à tona dificuldades enfrentadas na graduação, muitas vezes relacionadas a expectativas de seus professores sobre questões de leitura e escrita; o revisor, então, acaba sendo um mediador desses conflitos, ajudando o aluno a entender tarefas solicitadas e executá-las. Quando o aluno diz “olha, eu não sei o que eu tô fazendo, mas eu tenho dois meses pra entregar esse trabalho”, temos a evidência de que ele não entende a tarefa solicitada pelo professor nem vê motivo para isso além da mera avaliação.

Nesse sentido, o revisor influencia a formação desse aluno, que demonstra não ter orientação suficiente na universidade nem domínio da escrita acadêmica. Apesar disso, os revisores nem sempre podem suprir todas as necessidades dos alunos. Como ficou evidente nesta pesquisa, eles fazem interferências no conteúdo do texto apenas na ausência de um orientador, que é a quem compete esse apoio. Mais uma vez, portanto, fica clara a preocupação dos revisores com os limites éticos da sua atuação. Mas esses limites nem sempre são claros para os alunos; daí a necessidade de explicar a eles o que o revisor realmente pode oferecer.

Um dos revisores, porém, diferentemente dos demais, ao falar sobre o impacto do seu trabalho, definiu o revisor como um leitor. Para ele, o primeiro leitor do texto é o próprio autor, o segundo é o professor orientador, e o terceiro é o revisor. E a leitura deste último é fundamental porque, como ele afirma, o revisor não está imerso no conteúdo como o autor e o orientador, logo é capaz de tornar o texto mais acessível a outros leitores.

Foi justamente com esse tipo de expectativa que as alunas buscaram revisores para aprimorar seus trabalhos de conclusão. Embora elas tenham estudado em cenários diferentes, ambas sentiram a necessidade de contar com o apoio de um profissional do texto na reta final da graduação. Uma delas alegou que buscou um revisor para suprir a demanda de leitura que não poderia ser atendida pela sua orientadora, principalmente porque queria que essa leitura fosse feita por alguém não envolvido com seu tema de pesquisa. A outra aluna teve como motivação inicial a indicação do seu orientador, mas também a dificuldade de organizar sua escrita, ou, como ela mesma disse, organizar os pensamentos que ela jogava no papel de forma desordenada. Para isso, ambas contrataram a revisão em blocos, o que deu a elas a oportunidade de aprimorar seus textos ao longo do semestre.

Nas falas das alunas, portanto, não é possível notar a expectativa de um revisor como policial da língua, com foco apenas na padronização do texto de acordo com a norma-padrão. O revisor, para elas, com sua leitura atenta, interessada, ajudaria a dar sentido ao texto. Na companhia do profissional, a escrita do texto acadêmico deixou de ser um processo solitário.

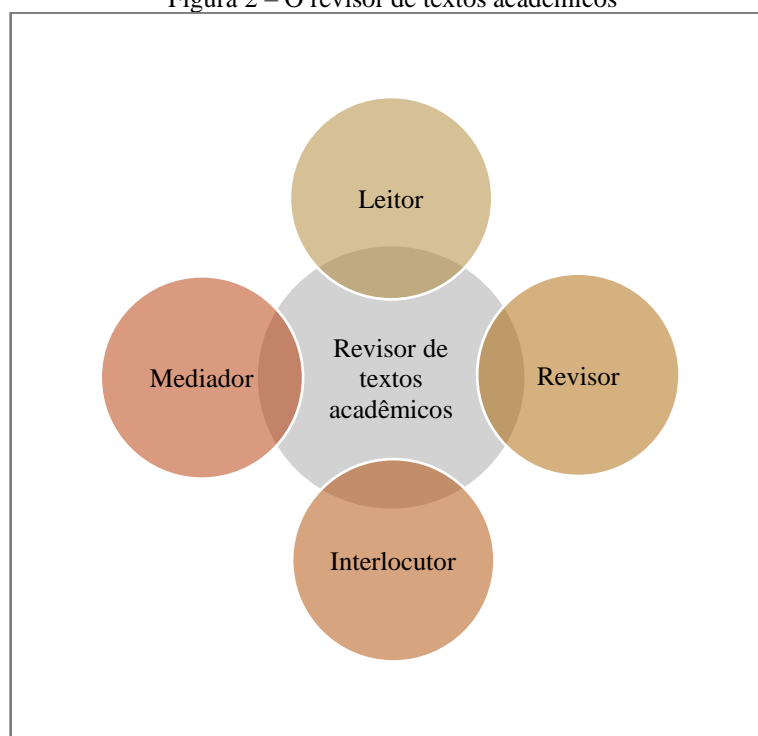
Esse revisor, leitor interessado, não oferece uma revisão resolutiva, que sana os problemas no texto. Questionando e sugerindo, ele direciona o aluno a reescrever o seu texto e,

assim, aprimorar suas habilidades de escrita. E como se não bastasse, além do apoio constante voltado ao texto em si, notamos que os revisores influenciam também questões visuais do trabalho, como a elaboração de gráficos e ilustrações, o que demanda conhecimentos de diagramação, editoração, estatística, cálculos e outros. Os relatos positivos dessas alunas bem ressaltam a necessidade de uma formação multidisciplinar do revisor de textos acadêmicos, pois os alunos demandam apoio em diversos setores, não apenas textuais.

Ao fim, para as alunas, o revisor é um leitor e um parceiro de escrita, evitando que a produção do texto se torne um trabalho solitário. E ele também é encarregado de uma tarefa pedagógica: ajudar o aluno a recuperar os conhecimentos desenvolvidos ao longo da graduação e, com isso, devolver o sentido ao seu trabalho acadêmico.

Ao fim dessa síntese, podemos pensar no revisor de texto acadêmico como um sujeito que assume, pelo menos, quatro funções: leitor, revisor, interlocutor e mediador – como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – O revisor de textos acadêmicos



Fonte: elaborada pela autora (2020)

Ele é leitor porque, engajado, faz uma primeira leitura imparcial do texto e retorna ao aluno com suas impressões. Ele é revisor porque dá polimento ao texto do aluno tendo por base as normas que regem seu fazer. Ele é interlocutor porque, nessa leitura comentada, preenche a ausência que permeia escrita, é o *tu* a quem se dirige o *eu*. E, por fim, ele é mediador porque,

com sua leitura atenta tanto da palavra quanto das práticas de letramento vivenciadas pelo aluno na universidade, ele intermedia conflitos, desvenda as expectativas dos mestres e, sobretudo, ajuda-o a ressignificar sua relação com a escrita e o sentido do escrever.

Uma vez que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”, como nos ensinou Benveniste (2006b, p. 222), e entendendo que a escrita está intimamente ligada à língua toda, à fala e, inclusive, ao pensamento, o que parecia ser o óbvio papel do revisor de textos acadêmicos – associado à forma, à norma – tem aqui, enfim, um novo estatuto: por meio da leitura e da escrita, no desvendar de sentidos, ele ajuda a encontrar respostas para as perguntas que motivam a pesquisa acadêmica – perguntas essas que, ao fim, produzem conhecimento sobre o contexto que nos cerca e, conseqüentemente, sobre nossas próprias vidas, sobre nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmei na introdução desta dissertação, usando as palavras de Moita Lopes (2006, p. 85), “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Apesar disso, a escrita acadêmica, que deveria conduzir a pesquisa ao mundo, nem sempre carrega consigo o viver inerente à linguagem. O revisor de textos acadêmicos, portanto, tem aí uma tarefa a empreender que está para além da normalização.

Foi motivada por esses sinais que, ao longo desta pesquisa, me empenhei em averiguar o papel do revisor de textos no meio acadêmico, especificamente na graduação. Era visível, no meu cotidiano profissional, que a intervenção do revisor em textos acadêmicos tinha uma proporção maior do que a conhecida pelo senso comum, a de policial da língua.

Perseguindo o objetivo desta pesquisa, no primeiro capítulo fiz uma retomada de conceitos e estudos sobre leitura e escrita, que considero ser o ponto de partida para tratar de revisão de textos. Primeiramente, expliquei o que é letramento, em comparação com alfabetização, pois queria esclarecer que leitura e escrita envolvem não apenas as habilidades de ler e escrever, mas principalmente as relações sociais que se estabelecem em torno dessas práticas. Ser letrado significa ter a capacidade de fazer uso da oralidade e da escrita em diferentes práticas sociais situadas. E sendo o letramento um processo contínuo, nunca completo, que se dá ao longo de nossas vidas em diferentes cenários, discorri em seguida sobre leitura e escrita em contexto acadêmico. Nesse ponto, trouxe pesquisas que tratam da complexa relação entre escrita e aprendizagem no ensino superior, considerando também as expectativas e interpretações de professores e alunos sobre as atividades envolvendo escrita. As definições de escrita que engessa e escrita que mobiliza, segundo Grigoletto (2011), colaboraram para a reflexão sobre o que ocorre nesse espaço e para a compreensão de que, como afirma Raquel Fiad (2013), os calouros muitas vezes têm, sim, o domínio da língua, mas eles não são ensinados a ler e escrever nesse novo espaço, de acordo com essas novas exigências. Por outro lado, apresentei também estudos que se dedicam a encontrar formas de amenizar essa tensão entre aluno professor ou, pelo menos, compreender as saídas que os alunos encontram para resolver tais conflitos. Nesse ponto, ficou clara a importância da participação de interlocutores nas práticas de leitura e escrita em contexto universitário, entre os quais estão os denominados “mediadores de letramento” (LILLIS; CURRY, 2006), pessoas que auxiliam outras a interagir com textos escritos, formal ou informalmente, cobrando ou não por isso. Nessa categoria, inclui-se o revisor.

Até aí, foi possível inferir que, se mediador de letramento é aquele que se dispõe a ajudar outras pessoas com questões de leitura e escrita (LILLIS; CURRY, 2006) e se uma escrita implicada com o saber pressupõe leituras igualmente implicadas com o saber (GRIGOLETTO, 2011), o revisor, em seu papel de mediador, é, primeiro, um leitor qualificado, que se encarrega de fazer uma leitura engajada e responsável; ele é um “leitor incomum” (STEINER, 2018). Ora, se a leitura qualificada, como afirma Grigoletto (2011), é uma premissa básica para a permanência dos alunos em um curso de graduação, eis o revisor, como leitor incomum, para auxiliá-los nessa tarefa.

Dando seguimento, no segundo capítulo, a fim de conhecer ao menos uma parte do percurso que o revisor trilhou antes de chegar no espaço universitário, selecionei diferentes olhares sobre o papel desse profissional. Como primeiro passo, analisei manuais de revisão, considerados obras de referência e consulta no cotidiano do revisor, nos quais encontrei poucas evidências de um fazer ampliado, além das questões normativas, como o que parece ocorrer na graduação. Na verdade, como vimos, o foco dessas obras é majoritariamente o campo editorial. Em um segundo momento, então, complementando a primeira parte, apresentei resultados de pesquisas acadêmicas que de alguma forma ressaltam o papel ampliado do revisor, em que se pôde notar um fazer mais colaborativo e norteado pelo diálogo entre as partes envolvidas no processo de escrita. Não tendo encontrado, porém, pesquisas que analisassem a revisão de textos segundo a Linguística da Enunciação de Benveniste, que é a concepção teórica à qual me filio, por fim apresentei a revisão sob o viés da escrita enunciativa.

Nesse fazer profissional tendo como base a enunciação, aquele que escreve se enuncia ao escrever e, na sua escrita, faz os indivíduos se enunciarem, como afirmou Benveniste (2006a). Entre esses indivíduos que podem se enunciar, avistamos o revisor, que, com sua leitura engajada, se reapropria da escrita do autor e oferece uma enunciação de retorno. Segundo Endruweit (2006, p. 143), na escrita enunciativa, “é, pois, necessário que *eu* deixe de ser *eu* e abdique seu lugar ao *tu* para que este, por sua vez, passe a ser *eu*”. Eis aí a intersubjetividade. Dessa forma, o *tu*, que está distante da cena enunciativa da escrita, retorna por meio do ato de revisar, faz-se presente no revisor.

Tendo apresentado, até esse momento, os mais variados olhares sobre revisão, me dediquei a desvendar o que pensam os revisores de texto acadêmico e os alunos de graduação que contrataram esses profissionais para apoio de escrita acadêmica. Então, no terceiro capítulo descrevi o método de pesquisa que adotei, qual seja, uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativa, situada na área da análise de narrativas. Foi dessa maneira que, no quarto capítulo, entre outros achados relevantes, pude: a) conhecer a forma de trabalho dos revisores

bem como a visão que eles têm sobre sua própria atuação nesse contexto; b) identificar quais são as demandas dos alunos de graduação ao contratar um revisor de textos; c) traçar um comparativo entre as expectativas dos alunos quanto ao trabalho do revisor e o trabalho que os revisores entregam a esses alunos para, então, compor uma síntese da atuação desse profissional nesse cenário.

Por meio dessa análise, constatei que os revisores desempenham um trabalho que é multidisciplinar. Além de corrigir o texto e colaborar com questões gráficas e estatísticas, eles auxiliam os alunos a compreender não apenas os gêneros acadêmicos e as normas que regem os trabalhos na universidade, mas também as expectativas dos professores em relação às tarefas solicitadas. Dotado de um caráter pedagógico e humano, o revisor de textos acadêmicos tem um estatuto que difere do até então óbvio; ele é, sim, um revisor que preza pela forma, mas ele é também um leitor incomum, um interlocutor interessado e um mediador de letramento. O revisor, assim investido, em uma relação intersubjetiva, por meio do diálogo, seja este escrito ou falado, ajuda a encontrar as respostas para as perguntas que motivam a pesquisa acadêmica, perguntas essas que dizem das nossas próprias vidas.

Os resultados desta pesquisa confirmam os sinais que eu vinha percebendo pelo caminho da revisão na companhia dos acadêmicos. No entanto, os limites impostos desde sempre ao revisor me levavam a duvidar de todo esse encargo. Inclusive, o revisor Raimundo Silva, em *História do Cerco de Lisboa*, nos relembra dos nossos limites citando uma frase histórica de Apeles: “Não suba o sapateiro acima da chinela”. De fato, “a tentação do sapateiro é a mais comum entre os humanos” (SARAMAGO, 2010, p. 10), e o revisor a ela não pode sucumbir, mas no meio universitário, agora sabemos, os limites requerem certa flexibilidade. Diante disso, espero que esta pesquisa motive novos estudos a respeito do trabalho do revisor com textos acadêmicos, não apenas na graduação, mas também na pós-graduação, de maneira que esse fazer seja desvendado em todos os seus meandros.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber, por exemplo, certa confusão, especialmente por parte das alunas, a respeito dos limites do trabalho do professor orientador. Dele talvez se espere mais do que o previsto, o que acaba aumentando a sensação de necessidade de um revisor de textos ou alguém que supra essa suposta lacuna. Além disso, pesquisas com maior número de participantes seriam bem-vindas. Neste caso, com base nos meus objetivos, optei pela análise de narrativas, que resulta em descrições densas dos significados que os sujeitos conferem aos eventos vividos (BASTOS; BIAR, 2015); por essa razão, o número de entrevistados foi reduzido. No entanto, uma pesquisa que adote também a abordagem

quantitativa, com outro método de coleta de dados, poderia somar-se aos resultados aqui encontrados.

Espero, enfim, que esta pesquisa motive mais e mais descobertas, e não apenas sobre o mundo da revisão, mas também sobre mundos particulares, singulares. Como contei na introdução, meu ingresso no mestrado se deu primeiramente por isto: o desejo de desvendar o meu próprio fazer. Nesse percurso, me descobri “pesquisa-dor”, como Claudia Riolfi (2011, p. 14) nomeia aquele que mergulha na tarefa “[...] de pesquisar a dor específica de sua existência”. Em outras palavras, “quando alguém se torna pesquisa-dor, cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e o obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência” (RIOLFI, 2011, p. 14). Era a isso que me referia quando disse que *toda escrita é uma escrita de si*. Ao escrever sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos universitários nas tarefas solicitadas pelos seus professores, eu escrevia sobre mim mesma. Eu, uma profissional que até pouco tempo atrás era centrada na forma, descobri ao longo desta pesquisa que, na verdade, forma e sentido andam juntas. Esse percurso foi, portanto, um reaprender a escrever(-me), a revisar(-me), a reinventar(-me).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Sobre gramáticos e revisores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 jan. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2001200913.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Álvaro F. *Manual de estilo gráfico: para escritores, jornalistas, publicistas, editores, tradutores, revisores, paginadores e gráficos*. Sintra: Cetop, 1997.
- ARROJO, Rosemary. A relação exemplar entre autor e revisor (e outros trabalhadores textuais semelhantes) e o mito de Babel: alguns comentários sobre História do Cerco de Lisboa, de José Saramago. *Delta*, São Paulo, v. 19, ed. esp., p. 193-207, 2003.
- BABBIE, Earl. *The basics of social research*. Belmont: Thomson Learning, 2008.
- BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).
- BASTOS, Liliana Cabral. Introdução. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 9-18.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, ed. esp., n. 31, p. 97-126, 2015.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* 2. ed. Campinas: Pontes, 2006b. p. 220-242.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005a. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* 2. ed. Campinas: Pontes, 2006a. p. 81-90.
- BENVENISTE, Émile. Os níveis da análise linguística (1962). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005b. p. 127-140.
- BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século (1963). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005c. p. 34-49.

BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Trad. Daniel Costa da Silva *et al.* São Paulo: Unesp, 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2003, p. 1, ed. extra.

BUENO, Silvia S. “En lugar de la ‘Mancha’...” Procesos de control de calidad del texto, libros de estilo y políticas editoriales. *Panace@*, v. VI, n. 21-22, p. 355-370, sept./dic. 2005.

BURROUGH-BOENISCH, Joy. Shapers of published NNS research articles. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, n. 3, p. 223-243, 2003.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CLARES, Letícia Moreira. *Mediação editorial na comunicação científica: um estudo de dois periódicos de humanidades*. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

COELHO NETO, Aristides. *Além da revisão: critérios para revisão textual*. Brasília: Editora Senac-DF, 2017.

COSTA, Roger V. da Silva; RODRIGUES, Daniella L. D. Ignácio; PENA, Daniela P. Alves. Dificuldades no trabalho do revisor de textos: possíveis contribuições da linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 51, p. 53-74, set./dez. 2011.

DYSTHE, Olga. Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master’s degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, v. 19, n. 4, p. 493-544, 2002.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Communities of practice: where language, gender and power all live. In: HALL, Kira; BUCHOLTZ, Mary; MOONWOMON, Birch (Eds.). *Locating power*. Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, 1992. p. 89-99.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson C. C. de Souza. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NETTO, Daniela Favero. O não saber que faz a escrita. *ReVEL*, v. 18, n. 34, p. 312-322, 2020.

- ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Ávila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da Abralín*, n. esp., p. 357-369, 2011.
- FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan.-jun. 2015.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set.-dez. 2013.
- FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011.
- FISCHER, Steven R. *História da leitura*. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. *D.E.L.T.A.*, v. 34, n. 1, p. 395-417, 2018.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- GOMIDE, Renata Marques; GOMIDE FILHO, Sérgio Roberto. Considerações sobre a revisão profissional de textos acadêmico-científicos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 337-355, 2015.
- GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, Cláudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91-105.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

- JUCHUM, Maristela. *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade*. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- KALMAN, Judy. *Writing on the plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*. Cresskill: Hampton Press, 1999.
- KNACK, Carolina. A conversão da língua em discurso no contexto acadêmico e a experiência da significação. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 88-107, jan./jun. 2016a.
- KNACK, Carolina. A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1262-1293, out./dez. 2017.
- KNACK, Carolina. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016b.
- KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 706-732, set./dez. 2017.
- LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LAMB, Luis; CASSEL NETO, Bruno. *Princípios da Política de Iniciação Científica da PROPESQ-UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEA, Mary R. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, London, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-173, June 1998.
- LI, Yongyan; FLOWERDEW, John. Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 100-117, 2007.
- LILLIS, Theresa. *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge, 2001.
- LILLIS, Theresa; CURRY, Mary Jane. Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, v. 23, n. 1, p. 3-35, Jan. 2006.
- MACHADO, Carolina. *Mapeamento dos critérios de revisão em língua portuguesa: teoria e prática*. 2019. 66 f. Trabalho de projeto (Mestrado em Ciências da Linguagem – Consultoria e

Revisão Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019.

MALTA, Luiz Roberto. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC, 2000.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2. ed. London: Sage, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MUNIZ JÚNIOR, José de Sousa. *Tinha um editor no meio do caminho*: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Artigo A, 2018.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. *Revisão de textos*: da prática à teoria. Natal: EDUFRN, 2016.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. *Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos*: entrelaçando dizeres e fazeres. 2007. 171 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. Por Bernardo Soares. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, Ildete Oliveira. *O livro*: manual de preparação e revisão. São Paulo: Ática, 1993.

PITHAN, Liana Haygert. *Mudar ou partir*: o impacto da era de demissões da imprensa sobre jornalistas. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PUCHNER, Martin. *O mundo da escrita*: como a literatura transformou a civilização. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RACTZ, Bianca Segatt. *Derrubando a torre*: o papel da revisão na acessibilidade de textos acadêmicos. 2019. 72 f. Monografia (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Em busca do texto perfeito*: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Artigo A, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Harrison da. *Um novo paradigma de revisão de texto*: discurso, gênero e multimodalidade. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Aspectos interacionais dos textos institucionais. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 151-162, 1º sem. 2010.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 357-368, 1º sem. 2015b.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Revisão de textos: entre a teoria e a prática. *Cadernos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 26, p. 1-8, 2015a.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-31.

RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. *O inferno da escrita*: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SAATKAMP, Henry. *O livro*: preparação & revisão de originais. Porto Alegre: AGE, 1996.

SALGADO, Luciana Salazar. O revisor de textos, um coescriba. In: SALGADO, Luciana Salazar. *Quem mexeu no meu texto?*: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Artigo A, 2017. p. 11-34.

SALGADO, Luciana Salazar. *Ritos genéticos no mercado editorial*: autoria e práticas de textualização. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SALGADO, Luciana Salazar. *Ritos genéticos editoriais*: autoria e textualização. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016.

SALGADO, Luciana Salazar; CLARES, Letícia Moreira. Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 29-58, 2017.

SANTOS, William Soares dos. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 21-35.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. Org. Simon Bouquet e Rudolf Engler. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SITO, Luanda; KLEIMAN, Angela. “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 83, p. 159-185, 2017.

SOARES, Magda Becker. Letramento em verbete: o que é letramento. In: SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 15-25.

STEINER, George. O leitor incomum. In: STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2018. p. 13-35.

STREET, Brian V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Artigo apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade. Londres: King’s College, 2003.

STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VERISSIMO, Luis Fernando. Cuidado com os revizores [1995]. In: COELHO NETO, Aristides. *Além da revisão: critérios para revisão textual*. Brasília: Editora Senac-DF, 2017. p. 68-69.

YAMAZAKI, Cristina. *Edição de texto na produção editorial de livros: distinções e definições*. 2009. 231 f. (Dissertação – Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

APÊNDICE A – Convite de participação da pesquisa

Prezado _____, sou Felícia Xavier Volkweis, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo averiguar o papel do revisor de textos nos cursos de graduação. Acreditamos que os resultados desta pesquisa possibilitarão ampliar a visão de trabalho do revisor, que, no contexto universitário, tem atuado como um colaborador do sistema de ensino, já colabora com o processo de letramento do seu aluno-cliente.

Para tanto, entrevistas estão sendo realizadas com revisores de textos e alunos do ensino superior que tenham contratado os serviços de um revisor de textos para apoio de escrita acadêmica. Sendo assim, por indicação de XXXXX, gostaria de convidá-lo(a) a conceder-me uma entrevista em data e local à sua escolha. Estima-se que a entrevista terá duração aproximada de 20 minutos.

Cabe destacar que sua participação é voluntária. Sendo assim, fique à vontade para negar esse convite. Por outro lado, caso aceite participar, você também pode interromper a entrevista, adiá-la ou cancelá-la se desejar sem qualquer prejuízo. Após a conclusão desta pesquisa, os resultados serão divulgados cientificamente, mas, por questões de confidencialidade, sua identidade será preservada.

Agradeço desde já pela sua colaboração.

Felícia Xavier Volkweis

Mestranda em Linguística Aplicada – PPG Letras UFRGS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9292934698805376>

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Programa de Pós-Graduação em Letras
 Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante, esta pesquisa, intitulada *O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique*, tem como objetivo averiguar o papel do revisor de textos nos cursos de graduação. Sob orientação da professora Magali Lopes Endruweit, do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu, Felícia Xavier Volkweis, julgo este trabalho relevante acreditando que os resultados possibilitarão repensar o trabalho do revisor de textos acadêmicos, que, nesse contexto, se constitui como um colaborador do sistema de ensino, já que atua diretamente no processo de letramento do seu aluno-cliente.

Para tanto, entrevistas estão sendo realizadas com revisores de textos acadêmicos e alunos do ensino superior que tenham contratado os serviços de um profissional revisor para apoio de escrita acadêmica. Essas entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas; após o término da pesquisa, os dados serão arquivados por cinco anos.

A metodologia de pesquisa aqui adotada pode expor os participantes a riscos mínimos. Durante as entrevistas, por exemplo, pode haver aborrecimento em relação ao tempo de duração da entrevista bem como desconforto ao tratar sobre determinados temas que venham a envolver as relações vividas entre revisores, alunos e professores. Portanto, a fim de minimizar esses riscos, as entrevistas serão realizadas em local e data escolhidos por você, e o tempo de duração será o mais breve possível, estimando-se não passar de 20 minutos cada. Além disso, não haverá julgamento de seu comportamento ou opinião, de forma que não se sinta inibido a discorrer sobre o tema em foco e possa relatar suas vivências livremente. Por questões de confidencialidade, a fim de manter sua privacidade, sua identidade será preservada. No entanto, caso algum desconforto se mantenha a ponto de prejudicar o estudo, será garantido o direito de desistir de sua participação ou adiá-la.

Embora não haja benefício direto para você, sua participação é de extrema importância para esta pesquisa, uma vez que poderá contribuir para a construção de conhecimento científico da área bem como abrir caminhos para futuros estudos. Acredita-se que os resultados desta pesquisa possibilitarão repensar não só o trabalho do revisor de textos acadêmicos, que ainda é

carente de formação, mas também o dos professores de escrita. Também, o profissional revisor terá neste estudo um meio de ampliar seus conhecimentos acerca do manejo com textos acadêmicos, pois será possível compreender as principais necessidades do aluno-cliente com vistas a apoiá-lo na construção de um caminho a si mesmo e em direção ao outro na e pela linguagem.

Convido-o, portanto, a conceder seu tempo para a entrevista, que não deve ultrapassar 20 minutos. Cabe destacar que sua participação é voluntária. Sendo assim, fique à vontade para negar esse convite. Por outro lado, caso aceite participar, você também pode interromper a entrevista, adiá-la ou cancelá-la se desejar sem qualquer prejuízo. Após a conclusão desta pesquisa, os resultados serão divulgados cientificamente, mas, por questões de confidencialidade, sua identidade será preservada.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos sobre seus direitos e sua participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone +55 51 3308-3738 ou pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com Magali Lopes Endruweit, professora pesquisadora responsável, pelo telefone +55 51 3308-6699 ou pelo e-mail magali.endruweit@ufrgs.br, ou ainda com Felícia Xavier Volkweis, pesquisadora assistente, pelo telefone +55 51 3365-3902 ou pelo e-mail felicia.volkweis@ufrgs.br.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa

Magali Lopes Endruweit – Pesquisadora responsável

Felícia Xavier Volkweis – Pesquisadora assistente

APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas com revisores

A entrevista com os **revisores** deveria abranger relatos sobre a sua trajetória profissional até o processo de revisão em si, incluindo as minúcias da revisão acadêmica. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas disparadoras:

1. Me conte sua trajetória profissional até chegar ao trabalho com revisão de textos acadêmicos. Seu objetivo sempre foi o de ser revisor?
2. Me conte sobre sua demanda de trabalho com textos acadêmicos. Há quanto tempo trabalha com esse tipo de texto? Com que frequência?
3. O que você acredita que o aluno da graduação espera do revisor de textos? O que você entrega de fato?
4. O que você prioriza ao revisar um texto acadêmico? Ou seja, há diferença entre revisar um texto acadêmico e outro gênero qualquer?
5. Me conte as minúcias desse trabalho: que tipo de editor de texto você usa? Que recursos adota? Qual é o nível de intervenção no texto? Costuma deixar comentários? Relate a sua prática, o processo da revisão em si.
6. Qual impacto você acredita que seu trabalho tem nos textos dos alunos universitários?

APÊNDICE D – Roteiros das entrevistas com alunos

A entrevista com **os alunos** deveria abranger desde as práticas de escrita na universidade até a sua experiência com o revisor. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas disparadoras:

1. Me conte sua relação com a escrita ao longo de sua vida.
2. Qual foi a melhor aula de escrita que você teve ao longo da graduação?
3. Como você aprendeu a escrever artigos acadêmicos, os trabalhos da faculdade, o TCC? Como era a conduta dos professores sobre isso?
4. Como seus professores participaram da produção do seu trabalho de conclusão de curso? E o orientador? O que ele trouxe que você não fez sozinho?
5. O que o motivou a contratar um revisor de textos?
6. Conte-me sobre sua experiência com o profissional revisor de textos. Foi a primeira vez? O que esperava? O que ele entregou?
7. Fazendo um balanço do que o revisor entregou, como ele poderia ser definido nesse processo? Que visão você tem do revisor hoje, depois dessa experiência?